



**Universidad Autónoma de Madrid**  
Departamento de Lingüística General.  
Facultad de Filosofía y Letras  
Madrid  
2016

**“La Argumentación En Niños En Edad Preescolar. Una Perspectiva Pragmática  
Integral.”**

Realizada por:  
Dña. Vanessa Cisterna Rojas  
Directora  
Elena Garayzábal Heinze, Ph. D.

TESIS DOCTORAL QUE PRESENTA VANESSA CISTERNA ROJAS BAJO LA  
DIRECCIÓN DE LA DRA. ELENA GARAYZÁBAL HEINZE

---

LA DIRECTORA

---

EL DOCTORANDO

A MI FAMILIA...DE LA TIERRA Y DEL CIELO.

## AGRADECIMIENTOS

## AGRADECIMIENTOS

En el transcurso de mi tesis doctoral no he estado nunca sola. A todas aquellas personas que me han acompañado en este largo camino quiero mostrarles mi agradecimiento más sincero.

En primer lugar quiero agradecer a mi tutora, la Dra. Elena Garayzábal Heinze no sólo por su inestimable ayuda, conocimiento y dedicación, sino también por su sinceridad y delicadeza. Le agradezco que haya tenido hasta el final confianza en lo que ni yo misma sabía que podía realizar. Su preclara directriz en los aspectos más importantes, pero también en los detalles más elementales me han enseñado mucho. Su honestidad intelectual ha sido un fuerte impulso a mis ideas.

Además quisiera agradecer a la Dra. Lilian Bermejo por recibirme durante mi pasantía, el año 2014. Le agradezco aquellas horas que tuvo a bien dedicarme, por su amabilidad y su generosidad en explicarme con detalle su propuesta teórica. Y al profesor, Doctor José Miguel Gamba, con quien pude aclarar ideas fundamentales acerca de la lógica aristotélica.

Quiero agradecer también al Colegio Valdefuentes, por habernos permitido recolectar el corpus para esta investigación. Gracias a las profesoras que nos colaboraron con la selección de los niños para este estudio y por su interés en nuestro trabajo. Y gracias a los niños que participaron, con tanto entusiasmo y buena voluntad para con nosotras, las entrevistadoras. En esas caritas sonrientes nos mostraron algo del fondo de su alma.

Gracias a mi amiga Ainhoa, sin la cual hubiese sido muy difícil recolectar este corpus. Pero sobre todo, por aquellos momentos en que su comprensión constante y su ánimo me han ayudado a continuar en este camino a veces tan solitario. Gracias también a mi amiga Paola y a su familia, pues siempre he encontrado en ellos un refugio donde llorar mis penas y compartir mis alegrías. Gracias amiga por no criticarme ¡cuando no lo necesitaba!

Y quedan para el final, las personas más importantes de mi vida: mi familia. A mi padre, que siempre fue mi bastión y mi refugio ¡No sabes cuánto te extraño! A mi madre y a mi hermano, que aún tengo conmigo. A mis suegros, que han sido una bendición para mí.

Por último a mis dos tesoros: mi marido, Julio y mi hija, Leonor. Gracias por soportar mis ausencias, mi mal carácter y aun así, seguir amándome. Ustedes son un regalo eterno.

Dedico esta tesis a mi Madre del Cielo, en quien siempre confío.

## RESUMEN

## RESUMEN

**Antecedentes:** La argumentación infantil no es un terreno poco explorado. Sin embargo, las investigaciones realizadas ofrecen resultados no sólo diversos, sino muchas veces contradictorios. Esto puede ser el producto de una visión parcial que la misma teoría argumentativa contemporánea presenta hoy. Proponemos por tanto que, para analizar y evaluar la argumentación infantil es necesaria una perspectiva integral, que dé cuenta de las propiedades lógica, dialéctica y retórica de la argumentación y cómo estas se van desenvolviendo a lo largo de la etapa preescolar.

**Método:** Para analizar el desempeño de los niños en edad preescolar (NEP) recogimos un corpus de entrevistas de 30 niños (15 niños y 15 niñas) que cursaban segundo ciclo en el colegio *Valdefuentes* (Madrid). Los niños pertenecían a 3 grupos-curso diverso: grupo I, de 3 a 4 años; grupo II, de 4 a 5 años y grupo III, de 5 a 6 años. La entrevista consistió en narrar el cuento “Caperucita Roja” y estimular su producción argumentativa respecto del cuento. La transcripción y análisis de los resultados se basó en un criterio lingüístico funcional que, a partir de la codificación primaria de los datos en actos de habla, permitió avanzar hacia una categorización de dichos actos en cuanto que tributan a alguna(s) propiedad(es) argumentativa(s): lógica, dialéctica y/o retórica. Además, se analizó el desempeño de las entrevistadoras, entendido el mismo como un tipo de andamiaje argumentativo de tipo estructural y/o evaluativo.

**Resultados:** Los NEP presentan un desempeño diverso de acuerdo con la edad y con las propiedades argumentativas. Las diferencias son tanto cuantitativas como cualitativas. Las entrevistadoras realizan un andamiaje argumentativo más estructural en el grupo I y estructural-evaluativo en el grupo III. Se propone un protocolo para analizar el desempeño argumentativo.

**Conclusión:** El análisis de la argumentación infantil, desde una perspectiva integral ofrece una visión de conjunto más explicativa que los resultados hasta ahora ofrecidos por la literatura en este tema. La perspectiva lingüístico-funcional permite observar cómo las propiedades lógica, dialéctica y retórica se van integrando en el desarrollo argumentativo del NEP; nos otorga una descripción bien delimitada de las características que los niños van produciendo a lo largo de su desarrollo y evita la confusión entre propiedades. Con ello, se hace más factible realizar un protocolo de análisis y evaluación del discurso argumentativo y de mecanismos de intervención que permitan mejorar su desempeño posterior.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS



# ÍNDICE

---

## **PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. EL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR**

### **CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO INFANTIL Y LOS PRE-REQUISITOS COGNITIVOS DE LA ARGUMENTACIÓN, 14**

Introducción, 15

Antecedentes generales, 18

Desarrollo Físico y Psicomotor, 33

Desarrollo Cognitivo de cero a seis años, 37

### **CAPÍTULO 2: DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ARGUMENTACIÓN INFANTIL, 64**

El Desarrollo del Lenguaje, 65

La Argumentación Infantil, 120

## **PARTE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN: ORÍGENES Y TEORÍAS ARGUMENTATIVAS CONTEMPORÁNEAS**

### **CAPÍTULO 3: ORÍGENES DE LA ARGUMENTACIÓN, 138**

La Argumentación Pre-aristotélica, 139

Aristóteles. Una mirada integral, 145

Cómo orientar la filosofía pre-aristotélica y aristotélica al NEP, 170

### **CAPÍTULO 4: TEORÍAS ARGUMENTATIVAS CONTEMPORÁNEAS. ANTECEDENTES GENERALES, 175**

Nacimiento de la Teoría Argumentativa Contemporánea, 177

Stephen Toulmin, Chaim Perelman y Frans van Eemeren. Paradigmas vigentes de la lógica, la dialéctica y la retórica, 182

Bermejo-luque: *giving reasons*. Una teoría normativa integrada de la argumentación, 197

El trabajo de la imagen y la teoría de la cortesía: un aporte a la dimensión retórica de la argumentación, 207

### **Parte III: TRABAJO EXPERIMENTAL**

#### **CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO, 219**

Tipo de investigación, 220

Definición del Corpus, 221

Sobre la transcripción de las entrevistas, 222

Aspectos metodológicos, 224

Objetivos, 225

#### **CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS OBTENIDO: GRUPO I (de 3 a 4 años), 227**

#### **CAPÍTULO 7: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS OBTENIDO: GRUPO II (de 4 a 5 años), 319**

#### **CAPÍTULO 8: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS OBTENIDO: GRUPO III (de 5 a 6 años), 405**

#### **CAPÍTULO 9: RESULTADOS Y DISCUSIÓN, 485**

Resultados, 486

Discusión, 538

#### **CAPÍTULO 10: PROTOCOLO ARGUMENTATIVO: UNA PROPUESTA, 547**

#### **CONSIDERACIONES FINALES, 556**

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 559**

#### **LISTA DE ANEXOS, 592**

Anexo 1: Consentimiento informado, 594

Anexo 2: Cuento Caperucita en Grupo, 596

Anexo 3: Protocolo Preguntas Relato, 600

Anexo 4: Fragmentos Argumentativos, 603

Anexo 5: Resumen codificación actos de habla, propiedades y funciones argumentativas, 636

## **ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS, ESQUEMAS Y PAUTAS**

Cuadro 1: Propiedades de los estados de desarrollo piagetano, 27
Cuadro 2: Desarrollo del control postural en los dos primeros años, 36
Cuadro 3: Desarrollo de la motricidad fina y gruesa de los dos a los seis años, 38
Cuadro 4: Desarrollo Cognitivo del período sensoriomotor actualizado, 42
Cuadro 5: Resumen pensamiento preoperacional y sus limitaciones, 47
Cuadro 6: Resumen pensamiento preoperacional: manifestaciones del pensamiento egocéntrico, 48
Cuadro 7: Revisión crítica y descripción “en positivo”, 49
Cuadro 8: Cualidades interactivas del bebé, 59
Cuadro 9: La percepción temprana del habla, 70
Cuadro 10: Modelo infrafonológico de la evolución de las vocales, 77
Cuadro 11: Adquisición de fonemas en niños hispanohablantes, 80
Cuadro 12: El desarrollo sintáctico en niños hispanohablantes, 87
Cuadro 13: Componentes de Hubs procedimentales y declarativos, 103
Cuadro 14: Habilidades comunicativas, 109
Cuadro 15: Resumen autores y resultados en argumentación infantil, 131
Cuadro 16: Tipos de categorías, 163
Cuadro 17: Cuadro de oposiciones aristotélicas, 167
Cuadro 18: Figuras silogísticas, 170
Cuadro 19: Elementos, representaciones y correspondencias del acto de argumentar, 204
Cuadro 20: Tipos de AAI, 211
Cuadro 21: Algunos AAI propios de la argumentación. 213
Cuadro 22: Resumen de estrategias de cortesía hacia el oyente, 215
Cuadro 23: Convenciones de transcripción utilizadas, 223
Cuadro 24: Síntesis de la argumentación planteada por NEP, 503
Cuadro 25: Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo I, 518
Cuadro 26: Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo II, 519
Cuadro 27: Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo III, 521
Cuadro 28: Relación input lingüístico de E/ Producción argumentativa NEP, 529

Tabla 1: Total de turnos por grupo, 486
Tabla 2: Total actos de habla asertivos NEP, 491
Tabla 3: Total actos de habla expresivos NEP, 491
Tabla 4: Total actos de habla directivos NEP, 492
Tabla 5: Total actos de habla directivos E1 y E2, 494
Tabla 6: Total actos de habla asertivos E1 y E2, 495
Tabla 7: Total actos de habla expresivos E1 y E2, 496
Tabla 8: Propiedad lógica y actos de habla que tributan a ella en NEP, 500
Tabla 9: Propiedad retórica y actos de habla que tributan a ella en NEP, 510
Tabla 10: Actos amenazadores de la imagen positiva del oyente en NEP, 513
Tabla 11: Propiedad dialéctica y actos de habla en NEP, 516
Tabla 12: Propiedad dialéctica y actos de habla en E1 y E2, 526
Tabla 13: Propiedad lógica y actos de habla en E1 y E2, 533
Tabla 14: Propiedad retórica y actos de habla en E1 y E2, 536
Gráfico 1: Distribución total de turnos niños/entrevistadoras, 487
Gráfico 2: Relación turnos niño/niña, 488
Gráfico 3: Relación afirmar/justificar NEP, 489
Gráfico 4: Total actos de habla NEP, 490
Gráfico 5: Total acto de habla entrevistadoras, 492
Gráfico 6: Afirmación de referencia niño/niña, 498
Gráfico 7: Afirmar razón niño/niña, 498
Gráfico 8: Afirmar referente/razón en niños y niñas, 499
Gráfico 9: Principales funciones dialécticas de las entrevistadoras, 524
Gráfico 10: Actos de habla para hacer avanzar afirmación de referente y razón, 525
Esquema 1: Tipos de disputa, 194
Esquema 2: Estructuras argumentativas, 195
Esquema 3: Esquema argumentativo, 195
Pauta 1: Pauta de registro de la producción argumentativa en NEP, 550
Pauta 2: Pauta de cotejo para entrevistadora, 553

PARTE I:  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. EL  
NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

---

# CAPÍTULO 1

---

EL DESARROLLO INFANTIL Y LOS PRE-REQUISITOS  
COGNITIVOS DE LA ARGUMENTACIÓN.

## *Introducción*

El principal objetivo de nuestra investigación es dar cuenta del fenómeno argumentativo en edad preescolar en sus vertientes descriptivo-analítica y evaluativa.

Como veremos a lo largo de nuestra investigación, la argumentación es una de las principales manifestaciones de la capacidad de pensamiento crítico, como mecanismo justificatorio racional y como herramienta de interrelación y persuasión. Sin embargo, diversas investigaciones muestran un bajo rendimiento argumentativo en los distintos estadios de formación estudiantil - tanto a nivel escolar como universitario-. Urge por tanto mejorar dicho rendimiento aportando, en nuestro caso, una mirada lingüística y crítica al análisis y evaluación de dicha actividad.

Ahora bien, ¿cuándo surge el discurso argumentativo? ¿Existen pre-requisitos cognitivos y/o lingüísticos para comprender y producir dicha actividad? ¿Cuáles son las características de dicho discurso? Y ¿de qué modo podemos aportar al mejor desempeño argumentativo en nuestros estudiantes? Son las principales preguntas que pretendemos dilucidar en esta primera parte.

Para lograrlo, nos parece primordial relacionar el desarrollo cognitivo- sus características y evolución en edad preescolar- y la emergencia del fenómeno argumentativo, a fin de establecer la existencia de pre-requisitos cognitivos de la argumentación.

Si consideramos la argumentación como una forma de comunicación simbólica, específicamente humana que presupone del hablante tanto la *reflexividad* respecto de las razones que aduce para sustentar sus afirmaciones, como una *intencionalidad* de producir y cambiar creencias (ver Teoría Argumentativa en Capítulo III y IV de la presente tesis) entonces debemos preguntarnos si en el niño en edad preescolar se encuentran ya, de qué modo y en qué momento, las cualidades que permitirán hablar de argumentación.

Por tanto, nos dedicaremos en este capítulo a dar cuenta del desarrollo del niño tanto a nivel psicomotor como cognitivo, en la etapa de cero a seis años de edad, i.e., abarcando los períodos sensoriomotor y preoperatorio de la conocida propuesta psicogenética piagetana en su explicación más actualizada; a fin de contestar desde una mirada

psicoevolutiva, qué capacidades sustentan las destrezas argumentativas infantiles. En el capítulo II de esta primera parte, utilizaremos un procedimiento similar para dar cuenta del desarrollo lingüístico y su relación con el fenómeno argumentativo. En ese mismo capítulo, veremos que existen variedad de estudios y de afirmaciones respecto de la competencia argumentativa, pero que son muchas veces contradictorias. Sólo por ejemplificar, algunas investigaciones (Kuhn, 1991; Scholtz, Sadeck, Hodges, Lubben y Braund, 2006) afirman las escasas habilidades argumentativas de los estudiantes de menor edad, *i.e.*, tienen dificultad para apoyar y justificar una idea, para contraponerse a las ideas de otros y a las propias- o *sesgo de justificación*-; sin embargo, otros estudios (Stein y Bernas; 1999; Stein y Albro, 2001) afirman que los niños de tres años de edad ya son capaces de comprender y generar todos los componentes de un discurso argumentativo, *i.e.*, son capaces de afirmar una opinión y una razón para sustentarla; y que entre los 3 y 5 años adquieren un rico conocimiento de forma, contenido y función argumentativa.

Otras investigaciones (Orsolini y Pontecorvo, 1992) afirman que los niños son capaces de argumentar si es que los interlocutores presentan puntos de vista diversos; o que a los 4 años son capaces de justificar teniendo en cuenta el interés del interlocutor, activando eventuales contra-argumentos (Golder y Pouit, 1999).

Según Stein y Albro (2001) el desarrollo argumentativo en etapas posteriores se explicaría principalmente a nivel cuantitativo por una mayor longitud de argumentos, mayor cantidad de razones en apoyo del propio punto de vista e identificación de más debilidades en el oponente. Es decir, todos los componentes estarían ya presentes y deberían acrecentarse.

Habría sí un consenso entre investigadores (Kuhn, 1991; Pontecorvo y Girardet, 1993; Stein y Albro, 2001; Glassner y Shwarz, 2005) en detectar que en los niños pequeños existen dificultades para percibir las debilidades de una posición- sea propia o ajena- pues no incluyen tantos pros y contra; defienden más sus afirmaciones y justificaciones, pero abordan poco los argumentos opuestos; todo esto en comparación con una argumentación adulta. Sin embargo, Kuhn (1991) sugiere que ni siquiera los adultos poseen conocimientos satisfactorios en argumentación.

Pensamos que muchas de estas consideraciones analíticas se construyen dándole



primacía a una sola vertiente argumentativa: en un caso, la vertiente lógica; en otros, la retórica o la dialéctica. De dicha lectura parcial de la argumentación podrían derivarse las aparentes contradicciones analíticas y evaluativas. Y además, nos permite avanzar la línea central de pensamiento de nuestra tesis, a saber, que es necesaria una perspectiva teórico-práctica integral del fenómeno argumentativo, que incluya las dimensiones lógica, dialéctica y retórica como partes necesarias del discurso argumentativo y como tal, analizables y evaluables. Una respuesta integral del desarrollo argumentativo infantil nos permitirá:

- Deslindar qué características poseen las diversas propiedades del fenómeno argumentativo, a fin de describirlas apropiadamente y evitar confundir los planos de análisis de cada una.
- Estudiar los avances de cada propiedad- lógica, dialéctica y retórica- y compararlos entre sí.
- Separar a su vez el análisis de la evaluación argumentativa.
- Conocer los criterios evaluativos de la argumentación.

Con ello, podremos destacar lo que el niño es capaz de hacer en cada una de las dimensiones argumentativas y lo que debe ser estimulado en cada etapa, hasta su desempeño adulto.

A modo de ejemplo en esta búsqueda: si planteamos que la propiedad lógica- de acuerdo con la lógica informal de Toulmin (1958) -produce un esquema argumental con *opinión, razón, garantía, cualificador, respaldo y refutación*, entonces ciertas capacidades cognitivas de nivel representacional relacionadas con las categorías del ser deberían estar presentes: *la capacidad de discriminar, de abstraer, de clasificar, de categorizar, de juzgar, etc.* Por otra parte, si ciertos pre-requisitos cognitivos de nivel interaccional cooperan con la dimensión retórica, buscaremos todo aquello que permitiría al niño persuadir a su interlocutor: una *intencionalidad de persuadir*, pero previo a ello, un sentido de *identidad*, y de *autoconciencia que permitan* la construcción del *ethos argumentativo* que busca *credibilidad*, apelación a un *pathos* favorable y, para ello, *teoría de la mente*; etc.

Si nos remitimos a aquellas capacidades relacionadas con la dialéctica, e.g.,

*aquellas que permiten el avance en la discusión racional o los roles en la discusión crítica, nuestra búsqueda se centraría en saber desde cuándo el niño es capaz de comprender y participar en una interacción de atención conjunta, en una diada comunicacional, o integrar verbalmente dichas cualidades proto-conversacionales para luego ser capaz de un diálogo dialéctico.*

Este saber comunicacional diádico permite la diferenciación entre *el pensamiento propio y el de otros*; distinguir *puntos de vista*; entender cuándo un *tema es controversial* y las nociones previas de *tema, perspectivas, controversialidad*; distinguir el *avance de una opinión*, o de una *razón*; diferenciar las variadas *formas de cualificar una aseveración*, o las formas de *oponerse* a determinadas afirmaciones o cualificaciones, entre otros.

Por tanto, nos proponemos en este capítulo relacionar las capacidades cognitivas del niño con aquellas que constituirían pre-requisitos cognitivos tanto a nivel lógico y dialéctico como retórico, integrar estas propiedades y conseguir una visión de conjunto más abarcadora del fenómeno argumentativo.

## **1.- ANTECEDENTES GENERALES DE LA PRIMERA INFANCIA.**

La primera infancia, edad que abarca de los 0 a los 6 años, contempla una vasta realidad de capacidades biológicas, cognitivas y de socialización y sus respectivos desarrollos e interacciones. En este apartado analizaremos las características generales del niño en edad preescolar desde la perspectiva de la psicología evolutiva, para luego centrarnos específicamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje, haciendo especial énfasis en la etapa que abarca desde los 3 hasta los 6 años, que en la educación infantil corresponde al segundo ciclo de educación infantil<sup>1</sup>. Nuestro planteamiento se dirige a encontrar en los diferentes estadios de este periodo de adquisiciones y desarrollos, aquellos pre-requisitos para la actividad argumentativa.

---

<sup>1</sup> La enseñanza preescolar es considerada como el primer nivel del sistema educativo, aunque no obligatorio. Está formada por dos ciclos educativos de tres cursos académicos cada uno que se denominan: primer ciclo (0-3 años) y segundo ciclo (3-6 años). En ella se opta por un enfoque globalizador que no se estructura por disciplinas o materias, sino por los denominados “ámbitos de experiencia” o “áreas” que son, a su vez, tres: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguaje: comunicación y representación.

### 1.1. Psicología evolutiva y desarrollo del niño.

El estudio acerca del desarrollo del niño tiene un carácter múltiple ya por los niveles de desarrollo que contempla- *físico, psicomotor, perceptivo, intelectual, lingüístico*- ya por las disciplinas cuyos aportes complementan dicho conocimiento- *psicología, lógica, matemática, biología, lingüística, neurología, etc.*- Pero dichas investigaciones se encuentran ya, histórica y metodológicamente, asociadas a una disciplina en particular, la *psicología evolutiva*, que se ha ocupado de estudiar de modo sistemático “los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad<sup>2</sup> se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte” (Palacios, 2013: 25).

Al profundizar sobre el desarrollo cognitivo del niño, la psicología evolutiva nos muestra que éste es influido, limitado y determinado por diversos factores: *la maduración biológica, la cultura, la especie, el momento histórico, el grupo social y los rasgos y características individuales*, cuya influencia depende del momento evolutivo en que se encuentra el niño. La maduración biológica impone considerables limitaciones al desarrollo psicológico y son más fijas y predecibles cuanto más cerca nos encontremos del principio de la trayectoria vital individual, permitiendo adscribir los avances cognitivos a márgenes de edad muy concretos. Pero, a medida que avanzan las etapas, dicha adscripción se hace más complicada pues comienzan a influir los otros factores ya citados. De este modo, la maduración biológica actúa abriendo muchas posibilidades sobre las que la cultura y otros factores van introduciendo diversas influencias. Los intereses de la disciplina se han centrado primeramente en los cambios cognitivos impuestos por la maduración biológica, pues su primer objetivo era identificar y describir dichos procesos de cambio con detalles de *en qué consisten, cómo se manifiestan, cuál es su curso evolutivo característico, etc.* En dicha empresa es Piaget el autor más relevante. Ahora bien, como veremos más adelante en este capítulo, la interacción social y las particularidades individuales, aunque menos regularizables y menos normativas que los cambios madurativos, son, desde hace un tiempo, de interés para la psicología evolutiva post-piagetana y de corte vigotskiano.

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que el concepto de edad se refiere más concretamente a períodos o etapas en los que la psicología evolutiva divide el desarrollo humano: *primera infancia (de 0 a 2 años), preescolaridad (de 2 a 6 años), años de la escuela primaria (de 6 a 12 años), adolescencia (hasta el final de la segunda década), madurez (desde los 20 hasta los 60-65 años) y vejez (a partir de los 65 años).*

## 1.2. Antecedentes históricos y evolución de la disciplina.

Los antecedentes históricos más remotos de esta disciplina pueden encontrarse en tres pensadores fundamentales para comprender también la moderna cultura occidental: *El empirismo de Locke; el innatismo de Rousseau y la teoría evolucionista de Darwin*. Sin embargo, es durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX donde la psicología evolutiva emerge como tal, con autores como W.T. Prayer en Inglaterra; Binet, en Francia; Hall y Baldwin en Estados Unidos, que tuvieron un papel crucial en su institucionalización y desarrollo, centrándose respectivamente en el estudio sistemático sobre un grupo de sujetos, en el desarrollo infantil, el desarrollo adolescente, y la puesta a prueba teórica (Delval, 1988).

A principios de siglo, la psicología evolutiva estadounidense es considerada con el apelativo de *mecanicista*, en virtud de la influencia y desarrollo del conductismo, según el cual la conducta surge y se moldea a través de la experiencia y donde lo importante no es lo que hay dentro del organismo, que es inaccesible al estudio objetivo, sino aquello que desde fuera le llega y moldea. El estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje es desde esta perspectiva una conducta más y por lo mismo, transformable mediante la tríada Estímulo-respuesta-Estímulo reforzador (*E-R-E reforzador*) (Gil, 2001). Conductistas estadounidenses tales como Watson<sup>3</sup>(1914, 1930), Hull<sup>4</sup> (1951) o Skinner<sup>5</sup> (1974, 1977, 1981) son autores estadounidenses que comparten una serie de postulados o principios básicos del aprendizaje resumibles en que *son independientes de la especie, la edad, el momento histórico o las circunstancias*. Mientras tanto en Europa la influencia gestaltiana (Legrenzi, 1986; González Labra, 2009), con autores como K. Lewin (1952), Koffka (1953) o Wertheimer (1978), postulan bajo el principio de la *teoría de campo*, que la conducta es una totalidad y para su estudio es indispensable considerar tanto el contexto donde se produce dicha conducta como la imposibilidad de su estudio fragmentario. Sin

---

<sup>3</sup> J. B. Watson se adscribe a unos principios conductistas cuya demostración realiza mediante condicionamiento emocional intentando demostrar que la respuesta emocional es una consecuencia del aprendizaje y el condicionamiento: al controlar la historia de aparición de estímulos y consecuencias se controla la historia de la conducta, es decir, el desarrollo.

<sup>4</sup> Sus estudios enfatizaron la distinción entre los impulsos primarios y los secundarios y en las conductas adquiridas por los niños para asegurarse la proximidad y afecto de los adultos.

<sup>5</sup> Sus investigaciones se basaron en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta- condicionamiento operante- pues los objetivos buscados pueden relacionarse tanto con necesidades instintivas como con necesidades secundarias, de aprobación, afecto, diversión, etc.

embargo, la influencia europea más importante para la actual psicología evolutiva son los *modelos organísmicos*, para los que el niño nace con un plan innato inscrito en las profundidades de su organismo, y que se desplegará en diversos estadios evolutivos con características fundamentales y una secuencia de desarrollo universal que es inherente al ser humano como tal. El desarrollo consistirá en una sucesión ordenada y predecible de cambios que terminan cuando el hombre alcanza la madurez. Lo veremos con más detalle, más adelante en este capítulo.

En la década de los cincuenta, con la crisis del conductismo<sup>6</sup>, que consideraba al bebé como una *tabula rasa* pasiva receptora de las influencias externas que moldeaban su conducta y su futuro, surge una *revolución cognitivista* con diferentes modelos explicativos de base genetista: unas menos extensas, centradas en algunos aspectos del desarrollo, tales como la de H. Wallon (1932, 1946, 1976) cuyos estadios van desde la *impulsividad motriz*- o dependencia total en la relación con el medio- hasta el *personalismo*- que implicaría la toma de conciencia del yo<sup>7</sup>; otras más completas, extensas y generales, que han dado lugar a un sinnúmero de estudios tanto teóricos como experimentales: el psicoanálisis freudiano (Freud, 1920,1922,2002) con una dimensión afectiva del desarrollo que postula sus conocidos estadios *-oral, anal, genital-* y su *fase de latencia* que difieren según la centración<sup>8</sup>.

Por otro lado, el innatismo chomskiano (Chomsky, 1972,1982,1989, 1999a, 1999b) propone al lenguaje como un “órgano mental” cuya aparición responde a la maduración de especificaciones innatas intrínsecas al ser humano y cuya adquisición y desarrollo es independiente del entendimiento y de la cognición, donde nociones como *gramática*

---

<sup>6</sup> Sears et. al (1957) y Bandura (1969) estimulan el abandono del elementismo de las conexiones estímulo-respuesta o conducta- consecuencia y provocan el interés por el aprendizaje social donde las actitudes y prácticas educativas de los padres son vistas como elemento esencial de la configuración de la personalidad infantil.

<sup>7</sup> Se interesa por la evolución del individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social y entiende la psicogénesis más como sociogénesis por el papel configurador de la acción e interacción del *otro* sobre el niño. La repercusión de la teoría de Wallon es menor que las de Piaget o Freud, y ocurre principalmente en países de habla francesa. Sin embargo, su mayor impacto y generalización ocurre a partir de 1960, fruto de la divulgación de las ideas interaccionistas de Lev S. Vygotski.

<sup>8</sup> Según la teoría psicoanalítica, el motor del desarrollo sería la pulsión. En ella se juega al unísono con aspectos innatos y aspectos adquiridos. Según Freud, la pulsión está constituida por cuatro elementos: *fuerza* (es la parte del cuerpo sometida a la pulsión), *presión o impulso* (es la carga energética y factor de motricidad que hace tender al organismo desde la fuerza hacia un fin); *fin* (es la satisfacción o supresión de la tensión); *objeto* (es el elemento por medio del cual se cumple el fin). Esta energía o pulsión se va canalizando de diferente manera a lo largo de los estadios de desarrollo por los que pasa el ser humano.

*universal y dispositivo de adquisición del lenguaje; lengua I y lengua E, Estructura profunda y superficial*, entre otras, son parte del acervo psico-evolutivo en el cual se asienta el pensamiento generativista.

El constructivismo piagetano (Piaget, 1936, 1937, 1941, 1946,1947, 1975, 1977, 1987) que afirma la primacía de lo cognitivo sobre el desarrollo comunicativo y considera al lenguaje como una de las conductas que expresan la función simbólica.

La posición constructivista constituyó un giro reflexivo importante al abordar el estudio de la adquisición del lenguaje considerando los *pre-requisitos cognitivos* y estimuló la investigación en la búsqueda de aquello que es cognitivamente anterior y condición necesaria para la aparición del lenguaje, concretamente se estudiaron las diversas construcciones que realizan los bebés durante el período sensoriomotor- *permanencia del objeto, coordinación medios-fines, noción de causalidad, etc.-*. Por último, existiría una dimensión sociocultural, representada por modelos interaccionistas como el de Vygotski (1932, 1934, 1962, 1978, 1996) o Bruner (1967, 1976, 1983, 1984,1986, 1988) que considera el desarrollo como producto de una interacción recíproca entre organismo y ambiente social, con especial relevancia de este último en el desarrollo pues el niño aprende en virtud de un doble proceso de formación: primero a nivel interpersonal (o social) y luego a nivel intra-personal (o individual).

Si bien los aportes teóricos anteriores constituyen, sin duda alguna, perspectivas muy significativas en cuanto a su potencial explicativo y sus aplicaciones a la educación (Ortega, 1980; Martí, 1990a; Gil, 2001; Palacios, 2013; Mariscal, 2014), es Piaget quien produce el mayor impacto dentro de la psicología evolutiva contemporánea no sólo por su inmenso aporte teórico y empírico, sino porque las investigaciones más actuales tienen su raíz en dichas exploraciones<sup>9</sup>. Detengámonos en Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) es una de las figuras más destacadas de la psicología evolutiva y de la epistemología del siglo XX (Martí, 1990a, Gil 2001). De influencia claramente darwinista, realizó una teoría del desarrollo intelectual y perceptual que hasta

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, profundizando y actualizando sus resultados- postulados *neo-piagetanos* (Pascual- Leone, 1978; Case, 1985) -o por oposición aparte de sus planteamientos- *perspectiva del ciclo vital* (Baltes, 1987).

hoy repercute en el quehacer investigativo. Biólogo y doctor en ciencias naturales- de cuyas influencias surge su descripción de la relación entre el organismo y el medio- y estudioso de un conjunto de disciplinas- *filosofía, sociología, psicología*- que le permiten concebir tres ideas fundamentales:

- i) La biología puede relacionarse satisfactoriamente con la epistemología.
- ii) Las acciones externas y los procesos de pensamiento internos admiten una organización lógica que surge espontáneamente de los actos.
- iii) Existen relaciones de equilibrio entre las partes y el todo.

Su teoría se adscribe dentro de aquellas denominadas *organísmicas* por la correspondencia que establece entre la secuencia de estadios universales del desarrollo psicológico y las características que forman parte del organismo con el que la especie nace.

En su programa de investigación sobre el niño su objetivo era precisar el contexto general del desarrollo de nociones como las operaciones lógicas (Piaget, 1923, 1924), la génesis del razonamiento causal (2000) y del juicio moral (1987). En estas primeras obras ya aparecen los conceptos fundamentales de la obra piagetana: *asimilación, acomodación, equilibrio, organización, reversibilidad, egocentrismo*; etc. así como una primera descripción de los estadios.

Como vemos, contempla diversas áreas de desarrollo- *lenguaje, razonamiento causal, juicios morales, etc.*- e intenta dar respuesta a interrogantes sobre el conocimiento: *su posibilidad, cambio y evolución*. La teoría piagetana se centra en el desarrollo intelectual, específicamente en la descripción del tránsito desde el ser biológico del recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado del adulto mediante el estudio de los mecanismos y procesos que permiten el paso de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado y cuyo criterio de comparación es la mayor o menor proximidad respecto del conocimiento científico, con base en la biología. Su labor investigativa a través de observaciones directas y experimentaciones sistemáticas del recién nacido en su trayectoria evolutiva marca la diferencia con los estudios anteriores-

*conductismo, innatismo, psicoanálisis-* y es así como desarrolla diferentes teorías que explican (Piaget, 1936, 1937, 1946, 1947) :

- La aparición de la inteligencia y lógica en el niño
- La génesis de categorías básicas del pensamiento: espacio, tiempo, causalidad y permanencia del objeto
- La aparición de la representación mental al final de estadio sensoriomotor

En esta primera etapa se defiende la existencia de una inteligencia previa al lenguaje y, como tal, pre-requisito para el mismo. El origen de la inteligencia radicaría en la acción, que a su vez fundamenta la inteligencia sensoriomotora mediante la interiorización de esquemas de acción y luego, mediante la representación.

### *1.3. La Concepción genético-cognitiva del aprendizaje: el modelo Piagetano.*

La epistemología genética desarrollada por Piaget (1986) es una teoría evolutiva del conocimiento que busca describir y explicar el tránsito del ser biológico del recién nacido al conocimiento adulto- abstracto y altamente organizado-. Profundizando sus bases teóricas, Piaget afirma que el conocimiento es una construcción continua, una creación del propio conocimiento derivada de la interacción sujeto-objeto. Dicha perspectiva se opone tanto al empirismo<sup>10</sup> como al innatismo<sup>11</sup> (Ferrari, Pinard y Runions, 2001). El estudio de los dibujos<sup>12</sup> ha sido utilizado por Piaget para ejemplificar dicho constructivismo pues los niños no copian el modelo, sino que dibujan la idea del objeto, lo que saben de él, y su interpretación del objeto no es el objeto tal cual es.

---

<sup>10</sup> Aunque se refiere a los objetos, el conocimiento procede de lo que hacemos con los objetos. Dicho conocimiento no es una copia de los objetos sino una asimilación, una interpretación, una integración del objeto a la estructura anterior del sujeto. El conocimiento nunca es directamente moldeado por los objetos. Piaget ejemplifica esta aseveración con la progresión en el dibujo que realiza un niño en los diversos estadios de su desarrollo.

<sup>11</sup> Aunque otorga importancia a la acción del sujeto, el innatismo se olvida que el conocimiento procede de la acción ejercida sobre los objetos. Además, el conocimiento no está preformado ni en los objetos ni en el sujeto. Tomemos por ejemplo la historia de la ciencia matemática que nos muestra cómo, a partir de los números naturales se construyeron los números negativos; a partir de los números racionales y de Pitágoras se descubren los números irracionales. Entonces el conocimiento es construido no está pre-formado, es decir, la matemática se construye a partir de la coordinación de la acción del sujeto, de la lógica de la acción.

<sup>12</sup> Cabe hacer notar en este punto que hacia los 2 ½- 3 años el niño comienza a relacionar sus producciones gráficas o *garabatos*, con objetos y personas, pero frecuentemente sin un planteamiento previo a la realización del dibujo. Existe una *flexibilidad-cambio de interpretación o asignación de nuevo significado-* en la interpretación de sus dibujos. Posteriormente, a los 4 años, aparece la conciencia de estar dibujando y el dibujo adquiere una función intencionadamente representativa y vemos cómo a medida que se desarrolla, su dibujo va asemejándose cada vez más al modelo representado (Barrett y Eames, 1996; Goodnow, 1979).



Pero lo novedoso del constructivismo es que intenta dar respuesta a preguntas filosóficas, de un modo empírico: el análisis ontogenético del problema del conocimiento busca responder cómo éste aparece y se transforma a lo largo del desarrollo hasta llegar a las formas propias del adulto y para ello recurre al niño como un medio para dar respuesta empírica a dichas inquietudes epistemológicas, un niño que es activo explorador de la realidad y constructor de su propia inteligencia en interacción con los objetos que le rodean.

Basado además en su influencia darwiniana, Piaget cree que es el *análisis evolutivo* el método que dará respuestas a estas interrogantes sobre el conocimiento y que la *adaptación* cambiante ante un medio también cambiante es no sólo la clave, sino la meta de cada momento evolutivo. De hecho, la inteligencia humana será una construcción con una función adaptativa, equivalente a la función adaptativa presente en otras estructuras vitales de los organismos vivos. Más aún, habría un continuo funcional dentro de una evolución, desde lo puramente orgánico hasta los niveles más elevados de funcionamiento intelectual. El fin, es el equilibrio y la estabilidad en los intercambios entre el individuo y su medio, con lo que se logra una adaptación cada vez más sofisticada y que se verifica en los diversos estadios por los que atraviesa, que suponen niveles de equilibrio progresivamente más estable y de una adaptación al medio cada vez mayor.

La acción es el fundamento de toda la actividad intelectual, el conocimiento está unido a la acción, a las operaciones, a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea (Delval, 2008). Es más, el conocimiento no está presente ni en el sujeto ni en el objeto, sino que surge de la interacción entre ambos y la evolución de la inteligencia brotará del gradual ajuste entre sujeto y mundo externo, intercambio bidireccional donde el niño construye y reconstruye estructuras intelectuales que le permitirán sofisticar sus respuestas sobre el mundo externo y sus transformaciones. Así, el conocimiento objetivo sería también una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos (Flavell, 1984).

Si el organismo carece de la respuesta que resuelva un problema entonces está en *desequilibrio* con respecto al medio. Restaurar el equilibrio mediante la búsqueda de respuestas nuevas dará por resultado una mejor adaptación al entorno. Los nuevos retos e interrogantes del medio- maduración, educación, cultura, etc.- obligan a la persona a

construir respuestas nuevas que, a medida que avanza, mejoran los niveles de adaptación por su continua y ascendente tendencia a la *equilibración*<sup>13</sup>.

Basado en el funcionamiento biológico y para asentar la continuidad funcional entre el organismo biológico y el psicológico, Piaget propone que la adaptación se debe a dos procesos aplicados al funcionamiento comportamental: *asimilación* y *acomodación*. A nivel biológico se entiende la asimilación como la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas de un organismo, *e.g.*, el sistema digestivo asimila el alimento para incorporarlo a estructuras ya existentes. En el caso del niño, éste se enfrenta al mundo con ciertas estructuras previas de conocimiento- *esquemas*- y los utiliza para atribuir significado y comprender los objetos de la realidad. Asimilar implica generalizar el conocimiento previo a nuevas parcelas de la realidad y, por tanto, la asimilación asegura la continuidad de las estructuras y la integración de elementos nuevos a esas estructuras (Villar, 2001).

Pero ¿qué proceso permite el cambio y optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales? La acomodación. Se trata de un proceso de modificación de las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevos objetos que se *resisten* a ser asimilados. La modificación es esta acomodación de las estructuras ya construidas o asimiladas a fin de dar cuenta de los nuevos objetos. Es un reajuste cognitivo que permite al niño adquirir nuevos conocimientos que, una vez integrados, servirán para asimilar nuevos objetos.

Así, la adaptación cognitiva será un equilibrio entre asimilación y acomodación y su presencia se realiza en todas las actividades, en diferentes proporciones. Un ejemplo de predominio de la asimilación es el juego simbólico. En él el niño utiliza el conocimiento previo que posee para dar significado y representar con nuevos objetos situaciones ya conocidas. El predominio de la acomodación ocurre por ejemplo en la imitación, mediante la que el sujeto incorpora a sus estructuras de conocimiento nuevos comportamientos que ha observado en el modelo.

---

<sup>13</sup> La equilibración consiste en una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores que rompen momentáneamente el equilibrio (Piaget, 1978). Su función por tanto es mantener un cierto estado de equilibrio en los intercambios con el medio y está presente en toda la vida orgánica y mental, es intrínseca a ella. Vemos en esta caracterización de la equilibración, la matriz conceptual biologicista mencionada más arriba y que está en el núcleo explicativo piagetano.

Este equilibrio se lograría repetidamente a lo largo del desarrollo, pero con grados de sofisticación cada vez mayores y más estables, es decir, cualitativamente diferentes. Distintos equilibrios constituyen *estadios* de desarrollo diversos que Piaget estipula de la siguiente manera (Piaget, 1983):

- i) Estadio sensoriomotor.
- ii) Estadio representativo, con un subperíodo preoperatorio y otro operatorio.
- iii) Estadio formal.

Los estadios tendrían las siguientes propiedades: *secuencialidad*- ocurren necesariamente en el mismo orden, dado que no se adquiere uno sin haber pasado por el anterior-; *integración*-los estadios superiores incluyen a los inferiores en una estructura más amplia de pensamiento, con mayor estabilidad y adaptación que a la vez los hace irreversibles-; *estructura de conjunto*- porque conforman totalidades que determinan el pensamiento independientemente del dominio al que se aplique-; por último, *descripción lógica*- las estructuras se contemplan como un amplio sistema de operaciones lógicas que median y unifican los comportamientos intelectuales concretos. (Martí, 1990a; Villar, 2001).

**Cuadro 1. Propiedades de los estadios de desarrollo piagetiano**

Secuencialidad
Integración
Estructura de conjunto
Descripción lógica

Estos estadios se configuran por la contribución de cuatro factores: *la maduración*, *el medio social*, *la experiencia* y, por último, *la equilibración*, que organiza y coordina los tres anteriores. Componente esencial del desarrollo y situado entre la herencia y el aprendizaje, la *equilibración* es la tendencia a la autorregulación que consiste en una serie de reacciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores -efectivas o anticipadas- y que permite que las acciones se dirijan a un objetivo concreto y

posteriormente se evalúe su logro. En dicho proceso de equilibración se restituye un equilibrio perdido, se elimina o compensa una perturbación, pero lo más importante es que el sistema cognitivo humano no busca sólo reequilibrio, sino un equilibrio mejor que el anterior, que incorpore las perturbaciones para que dejen de serlo, es lo que se denomina *equilibrio mayorante* (Piaget, 1975).

Mediante *el equilibrio mayorante* Piaget describe un sistema cognitivo sofisticado y adaptable que es capaz de explicar e integrar un número cada vez mayor de perturbaciones que de este modo dejan de serlo. Progresar en los estadios implica niveles de equilibrio más estables y comprensivos. La sofisticación de los niveles superiores permitirían compensar perturbaciones reales y anticipar y compensar perturbaciones posibles (Coll y Martí, 2001).

Respecto a esto último, la capacidad de sofisticación del sistema cognitivo cuyo ápice es poder predecir y adelantarse a posibles o reales perturbaciones, nos parece una noción muy interesante y aplicable al funcionamiento argumentativo. Pensemos en la argumentación como una función cognitiva compleja cuyo objetivo es, por un lado, justificar; por otro, persuadir a un interlocutor. Cuando un individuo argumenta lo hace porque ha constatado una controversia -más o menos fuerte- respecto de un tema determinado. Desde esta perspectiva, la controversia en sí es una amenaza para el equilibrio del esquema mental del sujeto y la argumentación es la herramienta utilizada por el individuo para restablecer un equilibrio mejor. La situación controversial es en efecto una perturbación, frente a la que los individuos utilizamos la argumentación -aunque también otras herramientas persuasivas- de un modo asimilatorio o acomodatorio. En el primer caso, el sujeto defiende, conserva, restablece su esquema asimilando las objeciones del interlocutor -oponente o antagonista-, pero conservando su opinión quizás con matices diversos en cuanto a su grado de certeza en la afirmación, o algún cambio a nivel de esquemas argumentativos, de garantías, de objeciones, etc.; en el segundo caso, la asimilación no es posible y el desequilibrio obliga a acomodar su esquema cognitivo, *i.e.*, cambia su opinión - con distintos grados de certeza- o por lo menos se manifiesta con dudas respecto de cualquier aseveración -Punto de Vista 0 (Van Eemeren,1992).

Conservaremos estos conceptos referidos a la adaptación y al equilibrio mayorante por su capacidad explicativa global aplicable al análisis de los subestadios argumentativos

que queremos investigar en el estadio preoperatorio.

#### *1.4. Críticas al modelo genetista*

Desde una perspectiva psicológica (Borke, 1975; Beilin, 1980; Pascual-Leone, 1980; Siegel y Brainerd, 1982; Flavell, 1984; Vuyk, 1984, 1985, Case, 1989; Martí, 1990b), las críticas apuntan primero al concepto de estructura cognitiva y a la relación entre estructura y contenido pues existirían *desfases horizontales* que implican variaciones intra e interindividuales no explicadas por Piaget. Segundo, la noción de *equilibración* sería excesivamente general y poco explicativa. Por último, la *visión en negativo* que propone Piaget del período preoperatorio en virtud de su comparación con el modelo adulto. Esto último ha implicado que las investigaciones más actuales se han avocado a describir lo que el niño efectivamente es capaz de hacer (*visión en positivo*) en cada etapa del desarrollo. Según Villar (2001), dentro de estos estudios se destaca que al reducir los requisitos de las tareas típicas aplicadas por Piaget, éstas se resuelven en edades diferentes a lo predicho por él, lo que supone una subestimación de las capacidades de las primeras etapas del desarrollo y una sobreestimación de las capacidades últimas.

Respecto de la comparación con otros autores, dichas críticas apuntan a ciertas controversias, *e.g.*, Freud y Piaget respecto de las relaciones entre desarrollo cognitivo y emociones; Piaget y Vygotski, respecto del aprendizaje y el papel de la interacción social; Piaget, Pascual-Leone y Case respecto del procesamiento de la información y el análisis funcional del desarrollo (Martí, 1990a: caps. 7 y 13).

#### *1.5. Psicología evolutiva contemporánea.*

A partir de 1970 surgen diversas perspectivas dentro de las que destacan los importantes aportes de la etología<sup>14</sup>, el cognitivismo evolutivo<sup>15</sup> o la perspectiva ecológica<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Cuyos principales antecedentes se encuentran a principios del siglo XX en la obra de Erickson (1980) quien reconceptualiza la dinámica evolutiva. Es escéptico a los postulados freudianos del desarrollo basado solo en la libido como motor central y pone énfasis en el peso de factores culturales y sociales. Pero sin duda la noción etológica con mayor impacto en la teoría evolutiva contemporánea es la noción de *apego*. Otros conceptos etológicos y sus metodologías observacionales se refieren al análisis del juego y de las relaciones entre iguales; el estudio de la agresividad, las conductas de comunicación, de cooperación, de dominación, etc. con ellos la etología ha pasado a formar parte integral de la perspectiva evolutiva contemporánea.

<sup>15</sup> El sistema cognitivo humano comienza a concebirse en términos de procesamiento de la información, por analogía con el funcionamiento del ordenador donde la entrada de datos ocurre a través de los sentidos y su análisis se basa en los

que con su aplicación al desarrollo evolutivo, se insertan con propiedad en las nuevas perspectivas contemporáneas. Pero sin duda es la *psicología evolutiva del ciclo vital* aquella que rompe con las teorías anteriores tanto a nivel conceptual como metodológico<sup>17</sup> y con una visión de las variables normativas y no normativas más relativizante que las otras propuestas<sup>18</sup>.

Junto con la teoría del ciclo vital, ocurre un resurgimiento de posiciones fuertemente innatistas debido a la influencia de las investigaciones cognitivo-evolutivas relacionadas con el procesamiento de la información que pone de manifiesto las importantes capacidades del sistema humano para procesar información y que son observables en bebés muy pequeños. Dentro de esta perspectiva se insertan, por ejemplo, las tesis modularistas (Fodor, 1983) que plantean una estructura mental heterogénea, constituida por dos tipos bien distintos de componentes que funcionan paralelamente: los modulares (sistemas de entrada tales como percepción, control motor, comprensión y producción del lenguaje) y los no-modulares (sistemas de procesamiento central). Ambos procesan información

---

conocimientos previos almacenados en la memoria y mediante ciertas reglas analíticas que ayudan también en la elaboración de respuestas adecuadas. En los años 70-80 esta metodología pasa a conocerse como planteamiento cognitivo-evolutivo por su ampliación de análisis más allá del adulto, al proceso evolutivo inicial. A los conceptos piagetanos de estadio y estructura, el cognitivismo evolutivo opone no una sucesión de niveles cualitativamente diferentes, sino una capacidad continuamente creciente para manejar datos y realidades de forma cada vez más compleja y flexible e.g. la memoria pasa de ser inicialmente limitada a incrementarse mediante estrategias de memorización que aumentan su capacidad de forma flexible y compleja, pero la memoria en funcionamiento es siempre la misma, no son memorias estructuralmente diferentes. Además, como lo demuestra Chi (1978, 1985), memoria y nivel de conocimiento implican estrategias diversas, sin importar la edad o nivel evolutivo del sujeto. Otros componentes del sistema de procesamiento humano estudiados por la psicología cognitivo-evolutiva son la atención, la percepción, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas; con ello ha generado más que una propuesta teórica de principios generales, una multiplicidad de teorías relevantes y restringidas para el dominio de que se ocupa (García Madruga, 1991). Autores neo-piagetanos han incorporado estos postulados derivados de la investigación cognitivo-evolutiva dando lugar a una explicación de los estadios y niveles de modo cualitativamente diferente (Pascual-Leone, 1978; Case, 1985).

<sup>16</sup> Esta perspectiva es otra de las configuraciones de la mentalidad evolutiva contemporánea. Influenciada por la Gestalt, surge con autores como Bronfenbrenner (1979) que incluyen la consideración del ambiente, entorno o contexto a las investigaciones, contexto que pasa a concebirse como una sucesión de esferas- que representan un tipo y una fuente de influencias respecto de la persona en desarrollo- interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo: microsistema (familia, amigos, escuela); mesosistema (análisis de conexiones entre microsistemas); exosistemas (influencias indirectas); macrosistema (conjunto de características que definen las esferas anteriores, pero en un tiempo y lugar determinados). En la actualidad esta perspectiva se conoce como modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1993; Bronfenbrenner y Morris, 1998) que añade un énfasis a las características genotípicas y fenotípicas de la persona, a las relaciones del sujeto en desarrollo con las personas y situaciones de su entorno y la insistencia en la dimensión temporal del desarrollo psicológico para resaltar el carácter evolutivo de los cambios psicológicos.

<sup>17</sup> Dicha propuesta cuestiona tres postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica: i) cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes, pues debe extenderse su estudio también a la adultez y la vejez; ii) critica el concepto universalista de teleonomía- que propone como meta u objetivo del desarrollo un progreso secuencial, tales como la genitalidad adulta o las operaciones formales- y lo reemplaza por el de *multidireccionalidad*- metas diversas no universales ni necesarias- y el de *multidimensionalidad*- cambios dimensionales diversos-; y iii) opta por conceder mayor importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, más que a las variables madurativas y al universalismo organísmico (Palacios, 2013: 47-48).

<sup>18</sup> Sobre todo por su énfasis en la *multidimensionalidad*, la *multicausalidad* y en las *diferencias individuales* (Villar, 2001)

mediante representaciones, pero la forma en que se representa y procesa dicha información es distinta en cada uno. A su vez, la modularidad característica de los sistemas perceptivos sirve para garantizar el carácter realista de la percepción (su conexión con el mundo exterior a través de los sentidos, independientemente de las creencias o intereses del sujeto) y, a la vez, para dar cuenta del carácter inferencial/computacional de la misma que permite llegar a una descripción “distal” a partir de la representación “proximal” que proporcionan los sentidos.

El modularismo fue posteriormente criticado por autores como Karmiloff- Smith (1992) que plantean una dirección contraria, pues su concepto de la plasticidad cerebral postula que más que suponer una constitución preestablecida y de contenidos psicológicos modularizados, se partiría de capacidades generales poco definidas y poco desarrolladas desde las cuales se consigue gradualmente un conocimiento más especializado y ligado a contenidos concretos.

#### *1.6. El análisis sociogenético de Vygotski*

Así como Piaget dedicó la mayor parte de sus investigaciones a la relación entre el niño y los objetos del mundo, la perspectiva sociogenética se centró más profundamente en las relaciones del niño con los otros seres humanos. El *análisis sociogenético e histórico cultural de los procesos de desarrollo* es originaria del pensamiento de Lev S. Vygotski (1932-1934/1996, 1934/1993, 1996, 1978), cuyos aportes fueron estudiados por la psicología occidental décadas después de su elaboración en la primera mitad del siglo XX. La inspiración filosófica de este autor es la filosofía marxista, con énfasis en lo social y en la importancia que la actividad tiene sobre el medio en la transformación tanto del entorno como del sujeto que actúa en él. Su propuesta analítica implica indagar cómo el individuo se apropia de los instrumentos de mediación simbólica contruidos por la cultura en la que está inmerso. La explicación vygotkiana considera tres niveles de análisis:

- i) La génesis de los procesos psicológicos superiores va de lo social a lo individual, por tanto el desarrollo consiste en una trasposición al plano intrapsicológico de los procesos que han estado en el plano interpsicológico.

ii) La trasposición es un proceso lento que sucede en el curso de las interacciones adulto-niño, en actividades culturalmente organizadas fruto de las cuales el organismo adquiere una competencia progresiva que comienza con la guía el apoyo y la conducción adulta; termina con la participación autorregulada y autónoma del niño.

iii) La trasposición implica distinguir dos zonas de desarrollo: la de *desarrollo actual*- lo que la persona es ya capaz de hacer por sí misma y la de *desarrollo próximo*- aquello que la persona puede hacer si alguien le guía y presta ayuda-.

De allí, el aporte fundamental en su aplicación a la educación resulta en que para ser eficaces se debe trabajar en los espacios de desarrollo posible, donde el guía debe situarse un poco por encima de lo que el individuo ya es capaz de hacer. La educación consiste en que la intervención de otros se convierta en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido, pero que son ya evolutivamente posibles. Así, se consigue un desarrollo real que permite hacer de aquello que pertenece al espacio sociocultural un patrimonio intrapsicológico del individuo. En cuanto a la descripción general de desarrollo, para Vigotsky, a diferencia de Piaget o Freud, éste no consiste en una secuencia de estadios predeterminada e internamente guiada, sino en un curso sociogenéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en la complementariedad de los planos educativo y de participación en situaciones social y culturalmente organizadas. De este modo, la investigación sociogenética ampliará la búsqueda hacia los pre-requisitos comunicativos, pues los recién nacidos ya poseen cierto grado de adaptación para incorporarse a rutinas de intercambio social con sus cuidadores, además de involucrarse en rutinas sociales en un contexto organizado culturalmente, que otorga pautas y procedimientos organizadores de la actividad infantil dentro de su entorno físico y social. Para la sociogenética habría una solidaridad entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico, donde cada uno tendría sus mecanismos propios y específicos, pero formarían una unidad interdependiente, de modo que lo individual de la representación y lo colectivo de la comunicación no pueden separarse de la explicación ontogenética (Vygotski, 1934).



A modo de resumen, la psicología evolutiva está constituida por todos los planteamientos anteriormente citados, con distintos grados de compatibilidad, complementariedad y también de oposición. Existe una enorme diversidad de enfoques, contenidos y metodologías. Dicha riqueza da cuenta de la multiplicidad de contextos donde se produce el desarrollo, de la edad que se investiga, los diversos niveles de cambio que se estudian, el objeto específico analizado, etc. Las controversias que aún se mantienen entre las diversas teorías se relacionan con algunas dicotomías tales como (Palacios, 2013: 61-72):

a) *Herencia-medio*, donde lo que interesa ya no es la opción entre uno y otro, sino mostrar cómo opera dicha interacción.

b) *Sincronía- heterocronía*.

c) *Continuidad- discontinuidad*.

A continuación, y una vez consideradas aún de modo somero las diversas perspectivas teóricas que constituyen la psicología evolutiva como disciplina, comentaremos el cúmulo de hallazgos a nivel psicomotor y psicológico que presenta el niño durante su desarrollo, entre los cero y seis años. Reservaremos mayor especificidad para el desarrollo cognitivo que intentaremos vincular con el fenómeno argumentativo en edad preescolar.

## **2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOMOTOR**

### *2.1. Los dos primeros años.*

Desde su concepción, el desarrollo del ser humano está calendarizado con muchísima precisión. Dicha *lógica biológica* a la vez que permite que se asienten los procesos psíquicos, abre posibilidades e impone limitaciones al cambio en cada momento. Una serie de leyes biológicas secuencian el desarrollo psicomotor y ha sido posible establecer un calendario madurativo donde los genes determinan la arquitectura corporal y

el momento de su ejecución, cuyos plazos son regulados por procesos neurológicos<sup>19</sup> y hormonales<sup>20</sup>. Ahora bien, la influencia de factores externos<sup>21</sup> respecto del crecimiento está supeditada a un cierto margen de reacción, es decir, su influencia es cierta, aunque limitada a determinados rangos de posibilidad del organismo humano.

En cuanto al desarrollo psicomotor, podemos citar dos leyes fundamentales que ordenan su evolución: la *ley céfalo-caudal del control corporal* y la *ley próximo-distal del control corporal* (Nelson, Vaughan y McKay, 1983). La primera nos dice que se controlan antes las partes del cuerpo más próximas a la cabeza; la segunda, que se controlan antes las partes más próximas al eje corporal. El fin del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo para ser capaces de extraer todas las potencialidades individuales de acción y expresión.

Durante los dos primeros años, el ser humano recién nacido evoluciona desde movimientos reflejos, incontrolados, no coordinados y que proceden a sacudidas que afectan a las extremidades superiores e inferiores, hasta el infante que ha logrado movimientos voluntarios, coordinados y controlados (Perinat, Lalueza y Sadurní, 2007).

Dichas adquisiciones motoras se comprenden desde la perspectiva de un sistema de acción dinámico y multimodal, en el que cada habilidad se suma a las demás dando lugar a acciones cada vez más complejas y refinadas. Tendremos una acción motriz multimodal, que requiere de la concurrencia de tres factores que se influyen mutuamente (Thelen, 1995; Berthenthal y Clifton, 1998):

- 1) un sistema neuromotor débilmente preformado cuya configuración necesitará de determinadas circunstancias ambientales.
- 2) el apoyo y estimulación creciente de quienes rodean al niño.
- 3) las metas que el propio bebé se va proponiendo.

Al ser multimodal, podemos evidenciar que algunos logros, como el control

---

<sup>19</sup> El hipotálamo regula y ajusta los procesos de crecimiento y mecanismos correctores de desviaciones temporales de dicho crecimiento

<sup>20</sup> La glándula pituitaria con su producción hormonal: *hormona del crecimiento, los andrógenos y los estrógenos, o la glándula tiroides*, todos ellos implicados en la regulación interna.

<sup>21</sup> Tales como: *alimentación, nivel de salud, estilos de vida, higiene, factores psicológicos, entre otros*.

postural, manifiestan un margen de variación relativamente amplio de consecución fruto no sólo de los límites establecidos por el programa de maduración y por la necesidad de adquisiciones previas e.g, *para sujetarse el pie hay que ser capaz de mantenerse sentado, controlar el movimiento de las piernas y mantener el equilibrio*, sino por las circunstancias ambientales y las características propias del bebé. El objetivo principal en esta etapa es una mayor movilidad y dominio corporal. Además, cada logro o dominio inicia la fase siguiente de desarrollo, e.g., *pasa de estar tumbado a sentarse y de allí a gatear y luego a ponerse de pie*. A modo de resumen estos logros se presentan en el cuadro N° 2.

Los logros motores y sociales no sólo son coincidentes sino sinérgicos (Tamis-LeMonda y Adolph, 2005: 147), e.g., el aumento del control postural y la adquisición de mayor movilidad, invita al bebé a un nuevo mundo de oportunidades para el aprendizaje y motiva cambios fundamentales en las interacciones con sus cuidadores, la habilidad de sentarse y tener sus manos libres permite al bebé explorar las propiedades de los objetos; el gateo inicia a los bebés en la exploración lejos de sus cuidadores, lo que trae consigo nuevas metas y objetivos a alcanzar.

## *2.2. Desarrollo psicomotor de dos a seis años.*

En esta etapa se producen importantes transformaciones en el ámbito práxico -de la acción- y en el simbólico -de la representación. Los progresos psicomotores siguen rigiéndose por las leyes céfalo-caudal y próximo-distal, se extiende el control hacia las piernas y alcanza las partes más alejadas del eje corporal lo que hace posible un manejo fino de los músculos que controlan la muñeca y los dedos. Dichos progresos afectan por tanto a la motricidad gruesa y fina, y buena parte de ellos se deben al progreso en la *independencia* -o capacidad para controlar por separado cada segmento motor- y en la *coordinación motriz* -donde patrones motores originalmente independientes se encadenan y asocian formando movimientos compuestos mucho más complejos que los originales-, proceso que no se logra del todo hasta los siete u ocho años (Palacios, Cubero, Luque y Mora, 2013).

La tonicidad muscular y el control y ajuste tónico de algunos músculos se va controlando a través de las experiencias que el niño tiene con los objetos con los que se relaciona mediante la adaptación a las exigencias de cada situación lo que garantiza mayor

adecuación de la acción a su objeto y, además, tiene una vertiente representativa y de control voluntario del propio cuerpo.

**Cuadro N°2: Desarrollo del control postural en los dos primeros años**

	Edad en que el 50% de los niños lo consiguen	Márgenes de edad en los que el 90% de los niños lo consiguen
Cuando se le tiene cogido, el bebé mantiene la cabeza erguida.	2 ½ meses	3 semanas- 4 meses
Tumbado boca abajo, se apoya en los antebrazos y levanta la cabeza.	2 meses	3 semanas- 4 meses
Puede pasar de estar de lado a estar boca arriba.	2 meses	3 semanas- 5 meses
Se mantiene sentado con apoyo.	3 meses	2-4 meses
Coge un objeto cúbico, cilíndrico o esférico usando toda la mano.	4 meses	2-6 meses
Puede pasar de estar boca arriba a estar hacia un lado. Se puede pasar un objeto de una mano a otra.	4 ½ meses	2-6 meses
Se mantiene sentado sin apoyo.	7 meses	5-9 meses
Se sujeta de pie apoyándose en algo. Al coger objetos opone el pulgar al resto de los dedos.	7 meses	5-9 meses
Gatea.	8 meses	6-11 meses
Se sienta sin ayuda; agarrándose a algo puede ponerse de pie.	8 meses	6-12 meses
Anda cuando se le lleva cogido de la mano. Prensión en pinza.	9 meses	7-13 meses
Se mantiene de pie sin apoyos.	11 meses	9-16 meses
Camina por sí solo.	12 meses	9-17 meses
Apila dos objetos uno sobre otro. Garabatea.	14 meses	10-19 meses
Camina hacia atrás.	15 meses	12-21 meses
Sube escaleras con ayuda.	16 meses	12-23 meses
Da saltos sin moverse del sitio.	23 meses	17-29 meses

(Fuente: Palacios, 2013: 101)

Del cerebelo, que controla los mecanismos neurológicos, depende el logro del equilibrio, que condiciona los movimientos y acciones y nos brinda autonomía funcional y dependencia motora, logros que se producen pronto y sin mayores dificultades, pero que son esenciales para nuestro desenvolvimiento físico. Así, también dentro de las funciones corporales que teniendo control automático pueden ser también reguladas conscientemente, está el control respiratorio que es importante, puesto que se relaciona con los procesos de atención y las emociones.

El dominio de *la estructuración del espacio y del tiempo* se logra antes a nivel de la acción y luego de la representación simbólica, y las espaciales, primero que las temporales.

Los avances psicomotrices entre los dos y los seis años se pueden observar en el cuadro N° 3.

Ahora bien, durante esta etapa el niño también debe construir su propio *esquema corporal* (Tasset, 1980), un conjunto de representaciones simbólicas tales como la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción y de sus diversas limitaciones.

Dicho constructo se logra a través de la combinación de elementos de distinta naturaleza: *perceptivos, motores, cognitivos, lingüísticos y de la experiencia social* (Wallon, 1946). Sin embargo, una verdadera construcción del yo corporal no se da hasta aproximadamente los cinco años, en una integración articulada y consciente de todos los elementos y culminará cerca de doce años con la potenciación de las representaciones mentales con relación al espacio y tiempo, logro que recorre tres grandes etapas: la primera, de exploración de uno mismo y observación de los demás; la segunda, de toma de conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades y limitaciones; la tercera, de coordinación, estructuración e integración en una representación global y coherente.

### **3. EL DESARROLLO COGNITIVO DE CERO A SEIS AÑOS.**

En cuanto al desarrollo cognitivo, éste puede ser estudiado desde dos aristas: (a) la que relaciona al bebé con su medio físico y (b) la del bebé en su interacción social. Como veremos, cada una nos aporta algunas evidencias de la forma en que el niño conoce y aprende sobre su entorno y cómo actúa sobre él<sup>22</sup>. Dichos conocimientos son la base, por un lado, para el desarrollo de relaciones lógicas con los objetos de la realidad, *i.e.*, categorizar objetos, conocer sus propiedades o cualidades- color, consistencia, solidez-, establecer relaciones causa/consecuencia; aprender sobre su localización- antes de, detrás

---

<sup>22</sup> Existen variados métodos para estudiar las capacidades cognitivas de los bebés: observación de conductas perceptivas sencillas, de preferencias perceptivas, de habituación-deshabituación, conductas operantes y mediciones tecnológicas de diversa sofisticación-*encefalogramas, electrocardiogramas, rayos infrarrojos, técnicas de exploración cerebral*- entre otros.

de, debajo de, delante de-, sobre el cambio de localización- o movimiento- y lo que obstruye dicho movimiento, etc.; Por otro, para el desarrollo social, *i.e.*, discriminar objetos de personas; adjudicar intenciones, atender a la repetición para detectar y comprender rutinas y generar expectativas de dichas rutinas, que funcionarían como predictores, interactuar en díada comunicacional, etc.

**Cuadro N° 3: Desarrollo de la motricidad fina y gruesa de los dos a los seis años**

Edad	Motricidad Gruesa	Motricidad fina
2-3 años	-Correr en contraposición con el andar rápido del segundo año -Mantenerse un par de segundos en un solo pie -Tirar una pelota con la mano sin mover los pies del suelo	-Utilizar la cuchara para comer -Garabatear
3-4 años	-Subir escaleras sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón -Andar unos pasos a la pata coja -Saltar entre 40 y 60 cm de longitud Montar en triciclo	Usar tijeras para recortar papel Cepillarse los dientes Ponerse una camiseta Abrochar y desabrochar botones Dibujar líneas y hacer dibujos con contornos Copiar un círculo
4-5 años	Bajar escaleras son soltura y sin apoyo poniendo un pie en cada escalón Correr la pata coja (5 saltos aproximadamente) Saltar entre 60 y 80 cm de longitud Mayor control para comenzar a correo, pararse y girar	Cortar una línea con tijeras Doblar papel, usar punzón para picar, colorear formas simples Utilizar el tenedor para comer Vestirse son ayuda Copiar un cuadrado
5-6 años	-Caminar sobre una barra en equilibrio -Buen control de la carrera: arrancar, pararse y girar -Saltar unos 30 cm de altura y 1 m en longitud -Lanzar y coger pelotas como niños ya mayores -Aprender a montar en bicicleta y patinar -Marchar al ritmo del sonido	-Usar cuchillo, martillo, destornillador -Escribir algunos números y letras -Copiar un triángulo y posteriormente un rombo.

(Fuente: adaptado de Palacios, Cubero, Luque, Mora, 2013: 188)

### *3.1 Estadio Sensorio-motor: El niño y su medio físico entre cero y dos años*

Es Piaget el primero que sistematiza la descripción del desarrollo de la inteligencia, con énfasis en las relaciones del niño con su medio físico y que durante los dos primeros años correspondería al *estadio sensoriomotor*. Bajo dicha denominación destaca un tipo de inteligencia basada en la percepción de la realidad y en la acción motriz sobre ella. Según Piaget, en esta etapa no hay representación mental ni lenguaje, es pre-simbólica y se divide en seis subestadios que se reflejan en el cuadro N°4.

A las características de los subestadios piagetanos, la psicología contemporánea ha cuestionado la exclusividad de la inteligencia perceptiva y propone la existencia paralela de una inteligencia *representativa o simbólica* y que comentaremos unas líneas más abajo en las críticas a la obra de Piaget.

Para que el bebé entre en contacto con el medio que le rodea necesita de los diferentes sentidos, que ya están operativos en el momento de nacer, aunque requieren de un proceso de maduración tanto de los órganos de los sentidos como de las vías y estructuras cerebrales correspondientes. Destacan dos características importantes: el perfeccionamiento es veloz, pues ocurre en semanas o meses, y la atención es *cautiva*, *i.e.*, desde el nacimiento orienta al bebé a preferir unos rasgos del entorno frente a otros

“En sus primeras semanas de vida se puede decir que las características atractivas de los estímulos fijan la atención del bebé que, por así decirlo, carece de libertad para elegir entre un estímulo verde y un estímulo blanco, para elegir entre el sonido de la voz humana y el de un simple tono sonoro, para elegir entre una representación de una cara cuyos ojos se abran y cierren u otra que tenga rasgos estáticos. Se habla por ello de atención cautiva para referirse al hecho de que el bebé se siente irremediamente atraído por los estímulos que contienen los rasgos que más llaman su atención” (Palacios, 2013: 118)

El progreso del sistema perceptivo implica que el bebé pasa de preferir estímulos de menor a mayor complejidad, de menor a mayor movilidad, de menor a mayor contraste, de menor a mayor organización<sup>23</sup>. A esto hay que agregar la coordinación intersensorial o percepción intermodal entre los diversos sentidos, que está presente desde el nacimiento, e.g *la coordinación vista-oído, vista-taco* (Meltzoff y Borton, 1979; Maureer, 1993), que se perfecciona, mejora y afina con el paso del tiempo.

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, un bebé de un mes explora un dibujo concentrándose en zonas de alto contraste como las partes externas de un estímulo; a los dos meses, la exploración se vuelve más sistemática, ordenada y compleja centrándose en las partes internas del rostro humano, como los ojos y la boca. Un bebé de dos meses no demuestra preferencia por el dibujo de un rostro bien construido frente a uno desorganizado; un bebé de tres meses, prefiere un rostro bien organizado (Palacios, 2013: 112).

### 3.2. Presencia de capacidades representacionales paralelas a la inteligencia sensoriomotora.

Diversos estudios post-piagetanos<sup>24</sup> muestran que en el bebé ya existen capacidades representacionales presentes en estadios anteriores a los propuestos por Piaget y que poco a poco el bebé se va formando un repertorio de representaciones variado, organizado y creciente en complejidad (Ver Cuadro N°4).

Estos logros ocurren discursivamente, *i.e.*, no son logros todos de una vez y para siempre. De modo que al pasar de un nivel a otro (ya sea subestadio o estadio) ocurrirá que la estructura que se va adquiriendo debe trasladar lo aprendido en el nivel anterior, para integrarlo al nuevo nivel, pero esto ocurrirá también por etapas: el infante se focaliza en aprender las nuevas habilidades y aún a los dos años, no logra *integrar* sus conocimientos de manera efectiva.

Respecto de la capacidad representacional, podemos destacar: La *conservación de objetos*, presente ya en el subestadio 3 (Baillargeon, 1986, 1993, 1994)- aunque el bebé todavía debe pasar de tener dicho conocimiento a poder interactuar en función de él, por ejemplo, para encontrar objetos ocultos-; el *conocimiento de ciertas propiedades físicas*<sup>25</sup> de los mismos (Haith y Benson, 1998)-; la *imitación diferida* (Meltzoff y Moore, 1994) en bebés de seis semanas- y no sólo al final del período sensoriomotor piagetano-; la *formación de categorías* (Bomba y Siqueland, 1983; Mandler, 1998) estaría presente ya en bebés de tres y seis meses que son capaces de reconocer visualmente distintas formas que realmente no han visto, pero que constituyen buenos prototipos de lo que realmente han visto e indicaría una capacidad para diferenciar miembros y no-miembros de una determinada categoría, lo que implica una *capacidad discriminatoria* en acción. Incluso la posesión de un concepto rudimentario de los números, de adición y sustracción estarían presentes a los 6 meses de edad.

Existiría por tanto una capacidad representacional manifiesta a lo largo del primer año de vida que permitiría postular un desarrollo *paralelo* a los progresos en la inteligencia sensoriomotora; la inteligencia declarativa o conceptual en paralelo a la inteligencia

---

<sup>24</sup> En los cuales se utiliza paradigmas diversos y simplificados respecto de la metodología piagetana-*habituaación/deshabituaación, mirada atencional*, - que evitan depender de pre-requisitos aún no adquiridos por los bebés.

<sup>25</sup> Tales como la noción de apoyo y contacto, solidez, causalidad o número.



procedimental o sensoriomotora. El bebé se serviría de ambos tipos de formato de manera continua. Aún así, procesos que para nosotros son muy simples, como el encontrar un objeto oculto en una manta delante de nuestros ojos, requiere en el bebé la integración de habilidades múltiples, tales como: retener la imagen del juguete en la mente, planificar a dónde debe ir su mano para quitar la manta y poner en marcha su capacidad de prensión. Logro que no se vislumbrará sino hasta los 7 meses. Y la capacidad de encontrar objetos ocultos cuando se oculta también la acción de ocultar, sólo se logra después de los 18 meses (Meltzoff y Moore, 1998).

Además, la forma en que el bebé aprende tanto las leyes físicas como las características de los objetos o la permanencia de los mismos es gradual, avanzando variable por variable (Aguiar y Baillargeon, 2002).

Entre los 9 y los 12 meses, el bebé es capaz de seguir la mirada de otra persona – *gaze following* - acto que introduce al bebé en la “intersubjetividad secundaria”. A su vez, el gesto de señalar tiene su inicio entre los 11 y los 12 meses y requiere para su ejercicio del cumplimiento de diversas destrezas a nivel psicomotor - la extensión de brazo y dedo índice hacia un objeto externo- requisitos motivacionales para comunicarse con otros de diversas maneras- requerimientos protoimperativos y protodeclarativos- y requisitos sociocognitivos para seguir, dirigir y compartir la atención con otros (Matthews, Behne, Lieven y Tomasello, 2012).

**Cuadro N° 4. Desarrollo Cognitivo del período sensoriomotor actualizado.<sup>26</sup>**

Subestadio	Período	Características Piagetanas	Capacidades Representativas.
1	0 a 1 mes	Adaptaciones innatas, ejercicios reflejos.	Atención cautiva (Antoranz y Villalba, 2010) y evidencia de capacidad dicriminatoria: -Prefiere rostro humano y áreas de contraste (Adam y Maurer, 1984); la voz humana y la de la madre a cualquier otro sonido (Voloumanos y Werker, 2007); su olfato es capaz de reconocer el olor de la leche materna (Díaz-Marte, et al. (2010). <b>1 mes:</b> Capacidad para reconocer rostros individuales (Pascalis, De Haan y Nelson, 2002).
2	1 a 4 meses	Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples, reacciones circulares primarias.	<b>6 semanas:</b> -Se observa imitación diferida. (Meltzoff y Moore, 1994) -Coordinación vista-oído, vista-taco (Meltzoff y Borton, 1979) <b>2 meses:</b> -Coordinan información vocal en el rostro y en la voz (Patterson y Werker, 2003) <b>-3 meses:</b> Puede discriminar entre un rostro fruncido y uno sonriente, aunque más en su madre que en un rostro extraño (Barrera y Maurer, 1981) Puede discriminar entre fotografías de expresiones de alegría y de sorpresa (Young- Brown et al., 1977) -Discrimina entre el rostro de su madre y el de otra mujer, en una fotografía (Maureer et Barrera, 1981) -Formación de categorías (Bomba y Siqueland, 1983; Mandler, 1998) -Capacidad para reconocer un rostro prototípico formado por rostros ya vistos anteriormente (Pascalis, et al, 2002). <b>3,5 meses:</b> Capacidad para saber cuándo un objeto puede o no puede ocultarse detrás de otro (Aguiar y Baillargeon, 1999)
3	4 a 8 meses	Coordinación de esquemas simples, reacciones circulares secundarias, conducta semi-intencional.	<b>4 meses:</b> -Capacidad de discriminación entre expresiones de alegría y rabia; alegría y neutralidad (LaBarbera et al, 1976) -Noción de la Conservación de objetos ya presente (Baillargeon, 1993, 1994) -Conocimiento de algunas propiedades físicas de los objetos concernientes a la continuidad y a la solidez (Haith y Benson, 1998). <b>4.5 meses:</b> - Capacidad de calzar la dinámica fonética con la información de rostro/labios y voz (Khul y Meltzof, 1982, Werker y Yeung, 2013). <b>6 meses:</b>

<sup>26</sup> Alguno métodos para indagar sobre la percepción infantil son: *the conditioned head turn (CHT) procedure*, *visual habituation (VH)* y *the high sucking amplitude (HSA) procedure*. Cfr. Werker et al,

			<p>Posee un concepto rudimentario de los números (Wynn, 1992)</p> <p><b>6.5 y 7.5 meses:</b></p> <p>Sabe que un objeto ancho no cabe dentro de uno angosto; que algo más alto no cabe dentro de algo más bajo y va formando categorías: debajo, detrás, dentro (Aguilar y Baillargeon, 2000)</p> <p>-Pasa por el precipicio visual sin apreciar altura y profundidad (Campos et al, 1978)</p>
4	8 a 12 meses	<p>Coordinación de esquemas secundarios, conducta intencional y relaciones medios-fines, progresos en imitación, error del subestadio 4.</p>	<p><b>8 meses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordina leyes físicas por separado</li> <li>- Conoce algunas partes del cuerpo</li> <li>- Es capaz de recuperar un objeto que se ha ocultado delante de él.</li> </ul> <p><b>9 meses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma cautela respecto de altura y profundidad: no atraviesa el precipicio visual, excepto si la madre lo estimula positivamente a cruzarlo (Klinert et al, 1983)</li> <li>- Noción de permanencia del objeto en desarrollo, todavía dependiente de la naturaleza de la oclusión (Meltzoff y Moore, 1998)</li> <li>- Sabe que existen dos categorías de sexo: hombre y mujer (Poulin-Dubois et al, 1994)</li> </ul> <p><b>10-11 meses:</b></p> <p>Es capaz de seguir con la mirada la dirección de la mirada de un adulto que gira su cabeza y abre sus ojos, hacia un objeto de interés (Meltzoff y Brooks, 2005)</p> <p><b>11 meses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de utilizar un objeto como herramienta para alcanzar otro objeto. Además es una habilidad enseñable en períodos anteriores (Sommerville y Woodward, 2005)</li> <li>- Es capaz de juzgar la intención de otros por sus actos (Woodward, 2005)</li> </ul>
5	12 a 18 meses	<p>Movilidad de los esquemas, experimentación activa, reacciones circulares terciarias, conservación del objeto, causalidad objetiva, imitación precisa de modelos presentes.</p>	<p><b>11-12 meses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzo del señalamiento (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998)</li> <li>- Es capaz de seguir la mirada de otro e interpretarlo como algo que merece la pena de ver (Woodward y Guajardo, 2002)</li> <li>- Es capaz de determinar el foco de atención de otra persona, solamente a través de información auditiva (Rossano, Carpenter y Tomasello et. al, 2012)</li> </ul> <p>Sabe que existen dos categorías sexuales: hombre y mujer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las niñas pueden asociar estereotipos con género (los niños a los 20 meses) (Poulin-Dubois, Sen y Eichstedt, 2000)</li> <li>- Juego aún no simbólico</li> </ul> <p><b>14 meses:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para aprender rápidamente asociaciones arbitrarias entre palabras y objetos mediante diseño experimental (Werker et. al, 1998)</li> </ul>

			- Es capaz de clasificar ciertas actividades como propias de animales y propias de seres humanos (Spelke y Woodward, 1995). <b>16 meses:</b> -Sabe utilizar herramientas de acuerdo al objetivo: prueba de la barandilla (Berger et al, 2010).
6	18 a 24 meses	Interiorización de las acciones, aparición de los primeros símbolos, conservación del objeto incluso con desplazamientos invisibles, imitación diferida, juego simbólico.	<b>*Ver subestadio 2*</b> <b>18 meses:</b> -Logra un concepto de <i>Permanencia del objeto</i> independiente de la naturaleza de la oclusión (Meltzoff y Moore, 1998) - Integración de los consejos maternos y de sus propias capacidades físicas para decidir si realizar una acción riesgosa o no (Fraisie et al, 2001) -Es capaz de inferir que otra persona puede tener gustos distintos a los propios (Repacholi y Gopnik, 1997)

### 3.3. Desarrollo cognitivo de dos a seis años: estadio preoperatorio.

Por *capacidades cognitivas* de este período comprenderemos aquellas habilidades que los niños demuestran para codificar, transformar y organizar los diferentes tipos de información. Para ello, se consideran específicamente los *procesos atencionales*, su *nivel de conocimiento sobre el mundo*, sus *capacidades de memoria* y de *razonamiento* (Rodrigo, 2013: 202).

Desde la perspectiva piagetana (*Piaget, 1946, 1947*), la *Inteligencia verbal o intuitiva* se caracteriza por el conocimiento de tres diversos planos:

- i) El del mundo físico de objetos y de relaciones entre éstos.
- ii) El del medio social constituido por personas que poseen intenciones, metas y deseos<sup>27</sup>.
- iii) El del mundo interior de representaciones o *función simbólica*, que utiliza signos, símbolos, imágenes y conceptos mentales para reemplazar la realidad- objetos, personas o sucesos- no presente.

En esta última, la mente se libera del *aquí y ahora*, de la secuencialidad que impone la acción práctica para anticipar un resultado, y de la búsqueda del éxito inmediato de la acción. Esto favorece la búsqueda del conocimiento que ésta encierra, *i.e.*, una acción

<sup>27</sup> Que han sido caracterizadas por Riviére (1991) como “objetos con mentes”.

interiorizada, aunque aún no esté constituida como verdadera operación mental pues carece de *reversibilidad, descentración y organización en sistemas de conjunto*, habilidades que adquirirá en el período de operaciones concretas<sup>28</sup>. Los modos de la expresión simbólica abarcan *el dibujo, la imitación, el juego y el lenguaje*. La *imitación interiorizada* es una actividad de acomodación de a la realidad que sienta las bases para el desarrollo comunicativo y social; el *juego simbólico*, es una actividad creadora de símbolos, asimiladora y deformante de la realidad que responde al puro placer funcional de representación. Con ella se muestra una capacidad de distanciamiento del objeto representado que estimula a nivel individual tanto el lenguaje como la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación; y a nivel social, las habilidades sociocognitivas y la ampliación de su conocimiento de mundo social.

#### *3.4. Pensamiento preoperacional: características y limitaciones*

Las características del pensamiento preoperatorio propuestas por Piaget han sufrido importantes adecuaciones<sup>29</sup> (Martí, 1990b) que muestran con mayor precisión temporal las peculiaridades de esta etapa. Para abordarla, presentaremos primeramente dos cuadros (N° 6 y 7) que resumen las características piagetanas del período y sus limitaciones, para contrastarla inmediatamente con los datos aportados por algunas de las investigaciones más actuales.

Vemos en el cuadro N° 6 que, en el caso de las transformaciones frente a los estados, pareciera que el niño aún no es capaz de relacionar la transformación y las dimensiones a las que afecta, *e.g.*, una transformación de forma puede no afectar la cantidad. La centración es analizada por Piaget en diversas tareas, fruto de las cuales nace la descripción del *pensamiento egocéntrico* del niño cuyas diversas manifestaciones - *animismo, fenomenismo, artificialismo y finalismo*- se comentan en el cuadro N° 7. Consideramos las limitaciones del período como aquellas habilidades cognitivas que no

---

<sup>28</sup> La capacidad simbólica requiere no tomar al objeto como lo que es en sí mismo, sino en términos de lo que representa, lo que se produce de modo gradual yendo desde lo más icónico como los dibujos, hasta lo más abstracto como las letras. Además, la familiaridad y manipulación frecuente de los objetos es un obstáculo para la función simbólica pues dichas características disminuyen su aptitud para ser vehículo simbólico, cfr. De Loache, Uttal y Pierroutsakos.(1998).

<sup>29</sup> Se han adaptado las tareas para disminuir el impacto de los requisitos previos y se busca la familiaridad en la tarea para provocar un mayor interés en el infante cfr. Martí (1990).

estarían aún presentes en el niño y que, en este caso, se referirían de modo general a la descentración. Proponemos en dicho cuadro, una especificación del tipo de descentración que es propia del estadio inmediatamente posterior, en cada caso.

Como indicábamos al comienzo de este apartado, las características que acabamos de revisar han sido cuestionadas y repensadas en las investigaciones posteriores a Piaget. De tal modo que, una vez minimizado el impacto de diversas *habilidades extra-mnémicas*, lingüísticas, motivacionales, etc.- se han obtenido indicios de capacidades cognitivas a edades más tempranas que las propuestas y que se reflejan en el cuadro N° 8.

Los diversos hallazgos en relación a las capacidades del niño en el estadio preoperatorio permiten hacerle corresponder un perfil temprano de capacidades lógicas y de conocimiento del mundo y de los otros, aunque simplificado y restringido a sus experiencias cotidianas, *e.g.*, *sus habilidades cognitivas de clasificación y conservación son verificables a pequeña escala; pueden adoptar diversas perspectivas espaciales; conocen la diferencia entre vivo y no vivo, entre realidad y fantasía; son capaces de dialogar adaptándose al interlocutor -adulto o niño más pequeño-. Su intención comunicativa y el uso pragmático no sólo están presentes ya en el período sensoriomotor, sino que tienen por finalidad un determinado resultado comunicativo.* Por otro lado, se cuestiona la asociación piagetana entre animismo - que refleja su creencia sobre numerosos aspectos de la realidad- y el supuesto carácter egocéntrico de su pensamiento: *“Los niños de 3 años raramente piensan que objetos tan familiares como las rocas o los lápices están vivos”* (Rodrigo, 2013: 207-208). Nos preguntamos si ¿no podríamos interpretar algunos enunciados animistas como adaptaciones empáticas frente a un diálogo adulto que utiliza de un modo “retórico” y no poco frecuente el animismo? Un análisis del diálogo argumentativo adulto/niño podría entregar indicios del uso retórico animista del adulto y cómo éste afecta las capacidades argumentativas del niño.

**Cuadro N° 5 Resumen del pensamiento pre-operacional y sus limitaciones.**

<b>Características</b>	<b>Ejemplo de tarea: La conservación del líquido<sup>30</sup></b>	<b>Característica ausente en este período</b>
<i>Apariencia perceptiva:</i> dominado por los aspectos perceptivos de los objetos, el niño no realiza inferencias a partir de propiedades no observables directamente.	A la pregunta de si se conserva la misma cantidad de líquido cuando éste se cambia desde un recipiente alto y angosto a uno más bajo y más ancho, el niño responde que no se conserva, <i>i.e.</i> , el niño se basa en las apariencias perceptivas.	<i>Rasgos no observables o Realidad inferida:</i> mayor capacidad de situar en un contexto más amplio lo directamente perceptivo-cuestionarlo- y de inferir conclusiones más allá de los datos observados.
<i>Centración:</i> se focaliza en un solo aspecto de la situación o un solo punto de vista- el propio- obviando otras posibles dimensiones o puntos de vista)- diferentes. <sup>31</sup>	El niño se centra en la altura del vaso pero no en el ancho.	<i>Descentración:</i> Considerar varias dimensiones o perspectivas (simultáneamente) en vez de centrarse en una de ellas, <i>i.e.</i> , atender simultáneamente a diferentes aspectos del estímulo y relativizar el punto de atención.
<i>Estados:</i> no relaciona los estados iniciales y finales de un proceso al ignorar las transformaciones dinámicas intermedias.	El niño no observa las transformaciones del agua al trasvasarla de un vaso a otro.	<i>Transformaciones:</i> el niño considera tanto los estados iniciales y finales como las transformaciones.
<i>Irreversibilidad:</i> no puede rehacer mentalmente el proceso seguido hasta volver al estadio inicial.	El niño no puede volver a llenar mentalmente el vaso largo y ancho para comprobar que sigue habiendo la misma cantidad.	<i>Reversibilidad:</i> Capacidad de entender que ante un fenómeno determinado hay acciones que compensan a otras y que conducen al mismo punto de partida, <i>i.e.</i> , la cualidad se conserva.
<i>Razonamiento transductivo:</i> establece conexiones asociativas inmediatas entre las cosas al razonar de lo particular a lo particular.	El niño razona comparando el vaso más largo con el más corto y lo asocia a la no conservación del líquido.	<i>Pensamiento lógico</i> Es capaz de realizar inferencias deductivas (de lo general a lo particular) e inductivas (de lo particular a lo general).

(Fuente: adaptado de Rodrigo, 2013: 204 y Martí, 2013: 345-349)

<sup>30</sup> Esto ocurre también al observar otras características físicas de los objetos: número de elementos, longitud, área, masa, peso o volumen.

<sup>31</sup> Este concepto tratado por Piaget especialmente en las obras *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924) y *Le jugement et le raisonnement* (1926) se relaciona directamente con el concepto de *egocentrismo* que se comenta más abajo en la tabla siguiente.

**Cuadro N°6. Resumen del pensamiento preoperacional y sus limitaciones: manifestaciones del pensamiento egocéntrico.**

<i>Características del pensamiento egocéntrico.</i>	<i>Ejemplo</i>	<i>Característica ausente en este período: Descentración</i>
<i>Egocentrismo:</i> estado de pensamiento realista centrado en el punto de vista del niño, quien no conoce otras perspectivas distintas a la suya y cree que todo el mundo percibe, siente y piensa de la misma manera.	<i>Ejemplo de tarea: “Las tres montañas”.</i> El niño selecciona la foto que presenta el paisaje desde su punto de vista, no desde la perspectiva de la persona situada frente a él, i.e., habría una incapacidad de adoptar un punto de vista espacial que no sea el suyo.	<i>Perspectivismo espacial</i>
<i>Animismo:</i> manifestación del egocentrismo que se manifiesta: en la creencia de que los objetos inanimados están vivos y dotados de intenciones, deseos, sentimientos y pensamientos; y en la materialización de procesos psíquicos.	<i>Ejemplo de tarea: “Entrevista clínica sobre relaciones causa-efecto”</i> A la pregunta ¿Por qué se mueven las nubes? El niño responde: “el sol está enfadado con ellas y ellas se mueven porque él las persigue”	<i>Conocimiento cierto de la naturaleza</i>
<i>Fenomenismo:</i> manifestación del egocentrismo que establece un lazo causal entre fenómenos que se dan próximos.	Pensar que las ganas de dormir bastan para que llegue la noche.	<i>Conocimiento de diversas relaciones: causa-efecto, concomitancia, analogía.</i>
<i>Artificialismo:</i> manifestación del egocentrismo que consiste en que las cosas han sido construidas de modo artificial por el hombre o por un Ser Supremo	Pensar que las montañas se han construido colocando piedra sobre piedra.	<i>Conocimiento exacto sobre los planos de creación.</i>
<i>Finalismo:</i> manifestación del egocentrismo que consiste en pensar que debe haber una causa para todo	Pensar que las nubes se desplazan para que llueva en otros sitios	<i>Conocimiento explicativo acerca de los objetos del mundo</i>
<i>Lenguaje Egocéntrico:</i> manifestación del egocentrismo que consiste en la ausencia de intencionalidad comunicativa en las interacciones del niño con los otros. Es anterior al lenguaje socializado y su única finalidad sería estimular el propio pensamiento.	Lenguaje con repeticiones y monólogos	<i>Intencionalidad comunicativa.</i>

(Fuente: adaptado de Rodrigo, 2013: 204; Martí, 2013: 345-349)



**Cuadro N°7. Revisión crítica y descripción “en positivo” del período preoperatorio.**

Características	Ejemplo de Tarea (autor)	Revisión crítica y descripción “en positivo”
<i>Carácter prelógico</i>	Tarea de conservación simplificada: <i>disminución de elementos, objetos familiares, criterio perceptivo</i> (Gelman y Gallistel, 1978; Rodrigo, 1982).	-Desde los tres años, el niño conserva el número de elementos. -Desde los cuatro años, puede clasificar elementos familiares. -Estas tareas pueden ser adiestradas para conseguir mejores resultados.
<i>Egocentrismo</i>	Tarea de las tres montañas simplificada, <i>i.e., con inclusión de objetos familiares y métodos alternativos a la selección de fotografía correcta</i> . (Newcombe y Huttenlocker, 1992; Rodrigo y De Vega, 1996).	-Los niños de cuatro años pueden situarse desde otras perspectivas.
<i>Animismo</i>	Entrevista clínica (Richards y Siegler, 1984; Flavell, Green y Flavell, 1986).	-Niños de tres años utilizan criterios como el movimiento para saber si algo tiene vida o no. -Pueden distinguir realidad de fantasía.
<i>Lenguaje Egocéntrico</i>	Conversaciones sobre la base de guiones compartidos por niños y adulto: comidas, juegos, salidas, etc. (Nelson, 1985; Gelman y Shatz, 1978).	-Niños pequeños son capaces de dialogar con adultos si el tema les resulta familiar. -Niños adaptan su lenguaje a las necesidades del oyente: niño/adulto y niño/ niño más pequeño.

### 3.5. Otras capacidades presentes en el periodo preoperacional: atención, conocimiento temático y categorial, memoria y estrategias, razonamiento, utilización de reglas.

Una profundización de las capacidades del niño en este período, que salen del marco crítico de las propuestas piagetanas, propone una descripción “en positivo” de factores tan importantes como: (a) *el desarrollo de la atención*, (b) *el conocimiento temático*, (c) *el conocimiento categorial*, (d) *la memoria y utilización de estrategias*, (e) *el razonamiento* y (f) *la utilización de reglas* y que veremos de forma muy resumida a continuación.

La atención es una *selección perceptiva* que hace más eficaz el procesamiento de la información. Lo esperable es que sea *focal, sostenida y conjunta*. Sorprendentemente, los bebés desde muy temprano son capaces de atender y aprender sobre los objetos de su entorno guiado por el adulto, *e.g., a los tres meses de edad, el bebé centra la mirada en el*

rostro de las personas, reproduce sus gestos faciales y guarda turnos de miradas con sus cuidadores- “*diada comunicacional*”-(Rodrigo 2013: 209). Con dichos gestos, se formarán los primeros lazos afectivos. Más adelante, a los nueve meses, cambia el foco de atención y se inaugura la *tríada comunicacional*. Inicialmente, ésta es dirigida por el adulto, quien estimula al bebé a seguir su mirada y sus gestos hacia el mundo que le rodea (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998). Rápidamente, al año, es el bebé quien dirige la atención del adulto hacia un objeto ya mediante petición gestual imperativa- *protoimperativos* -, ya mediante gestos de señalamiento- *protodeclarativos*- que, por supuesto, se mantendrán en plena vigencia durante los siguientes años, dado que ayudan al bebé y luego al niño, a integrar mejor en su memoria las informaciones de su entorno (Rovee- Collier, 1995); se trata de protogestos comunicativos que, incluso de adulto se utilizan de forma frecuente para indicar o pedir cosas, aunque este lo acompañe de emisiones lingüísticas. La atención debe ser *controlada, adaptable y planificada*.

El control es importante, porque es un buen predictor del adecuado desarrollo de capacidades cognitivas, *i.e.*, le permite focalizarse en aspectos relevantes de una determinada situación y dejar de lado lo irrelevante, lo que da una buena plataforma para el aprendizaje y en nuestro caso, para la argumentación. Un bebé de 2 años presenta una leve atención sostenida, pues cambia de actividad cada poco tiempo, pero a los 5 años ha aumentado a una media de siete minutos en una misma actividad; y alrededor de los 8 o 9 años tendrá en cuenta sus propios objetivos e intenciones al interactuar. La *adaptabilidad* optimiza las cualidades cognitivas al emplearlas de acuerdo con determinadas necesidades, *e.g.*, permite a un niño juzgar semejanzas entre objetos por tamaño, color o forma, según convenga. Esto se asocia con las estrategias atencionales, que en niños de 2 años no son utilizadas - *deficiencia de producción*-, sino que actúan al azar; más adelante, utilizan estrategias pero de modo incoherente - *deficiencia de control*-; mientras que a los 8 o 9 años, la estrategia se hace más coherente, si bien no logra aún un beneficio notable - *deficiencia de utilización*-, puesto que el esfuerzo utilizado en la estrategia misma deja poco espacio cognitivo para otras tareas (DeMarie- Dreblow y Miller, 1998). Por último, la *planificación* es el nivel más alto de la atención, implica pensar por adelantado la secuencia de acciones que han de ejecutarse, dirigiendo sucesivamente la atención a determinadas metas. Existirán dos tipos de atención: *no estratégica/estratégica*, esta última, en el sentido

de trazar una meta o dirigir las acciones para su consecución. Su evolución pasa desde el bebé, cuya comprensión de los procesos orientados al futuro conforman simples expectativas de anticipación de la ocurrencia de determinados sucesos como una forma de asegurar la efectividad de la respuesta ante ellos. A partir de los cuatro años, pero con mayor explicitud entre los 8 o 9 años, los niños van incorporando estrategias atencionales, e.g. *dedican más tiempo a la planificación previa, repasan movimientos, prueban alternativas; revisan y comprueban sus logros y metas durante la ejecución de la tarea y son capaces de cambiar de estrategia si no se está alcanzando el resultado*. Estudios al respecto (Rodrigo, 2013) demuestran que la planificación es entrenable por un mediador adulto o más capaz - rol de la interacción social- y en cuyos beneficios se encuentra la optimización del procesamiento de la información.

En cuanto al desarrollo del *conocimiento temático y categorial o taxonómico*, los estudios sobre la memoria y la organización léxica han aprobado la distinción entre estas dos formas de representar un conjunto de elementos. Si dichos elementos se organizan en forma de relatos, configurando un tema coherente podemos representar un campo donde los términos que se utilizan para describirlos son funcionales, temáticos o relacionales, *i.e.*, se organizan en *esquemas*; mientras que si los elementos se organizan en campos con forma de diagrama de manera que expresen relaciones hiperonímicas e hiponímicas, los términos utilizados para describir dicho campo son taxonómicos o categoriales, *i.e.*, se organizan en categorías (Newman, 1998).

El esquema representa mentalmente conjuntos generales de conocimiento sobre la realidad que se almacenan en la memoria semántica. Mientras más se repita una misma información -situaciones, personajes, acciones- más estable es la representación, conformando esquemas de escenas, sucesos e historias. La formación de dichos conocimientos es temprana y a lo largo del tiempo mantiene la misma estructura organizativa basada en esquemas, dentro de cuyas funciones se encuentra:

1. Guiar lo que el niño espera percibir en una determinada escena, o facilitar el reconocimiento de objetos apropiados/inapropiados dentro de ella- *esquemas de escena*-;

2. Captar secuencias de sucesos temporales, *i.e.*, *lo que ocurre y cuándo ocurre en una determinada situación*, que incluye información prototípica del tipo: objetos, roles, condiciones desencadenantes y resultados, y que conforman un conjunto secuencial y ordenado de acciones o sucesos característicos- *esquema de sucesos*-;
3. Elaborar secuencias de sucesos de relación causal- *esquemas de historias*- utilizadas por los niños cuando recuerdan piezas narrativas.

Al crecer, se amplía la base de conocimientos y la aplicación de los esquemas se vuelve más flexible; hay un mayor acceso consciente a los mismos- metacognición- potenciando las posibilidades del sistema cognitivo.

Respecto del conocimiento categorial, éste consiste en la capacidad para asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia. Desde muy temprano, los bebés categorizan expresiones faciales, colores, sonidos, la voz humana y los objetos. Al año, pueden tratar diversos objetos en categorías distintas- *categorías básicas*-, que conforman los pilares conceptuales de la categorización, y permiten al niño inferir acerca de nuevos ejemplares de la categoría, y captar propiedades no perceptibles (Gelman y Markman, 1986)-; a los 2 o 3 años, su estructura categorial se amplía a tres niveles: *categorías básicas*, *supraordinadas* y *subordinadas* (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976). Las relaciones de las dos últimas son más abstractas, menos visibles y dependerán tanto de factores lingüísticos como del conocimiento temático de sucesos - donde juega un importante rol la interacción social de andamiaje materno<sup>32</sup>. Existirá además, según Gelman, William, Panfang, Timothy y Gail (1998), una influencia recíproca entre tipos de conocimiento, desde un conocimiento de categorías básicas, progresando hacia el conocimiento temático y volviendo, pero a un nivel lingüísticamente más complejo, a la categorización taxonómica supra y subordinada.

Por otra parte, la memoria es un mecanismo de retención y recuperación de información que nos permite comprender y adquirir conocimiento, *i.e.*, *aprender*. Ahora

---

<sup>32</sup> Un estudio sobre el andamiaje materno realizado con mujeres de clase media-alta y buen nivel educativo, muestra que éste permite construir categorizaciones que brindan un plano organizacional para que el niño explore y categorice. En dicho andamiaje, la información lingüística y textual va más allá del etiquetado léxico y el señalamiento pues incluye enunciados que relacionan dos miembros de una categoría mediante un atributo no visible directamente; enunciados genéricos sobre la categoría y sobre individuos en particular; señalamientos gestuales que ligan un objeto a otro (Gelman, Coley, Rosengren, Hartman y Pappas, 1998).

bien, en la etapa preoperatoria, el estudio de estrategias de memorización muestra que antes de los 5 años es posible observar *precursores* en el uso de estrategias (DeLoache y Brown, 1983) que refuerzan y hacen eficiente su memoria, *e.g.*, si se les pide que recuerden el lugar donde se esconde un juguete, los niños miran fijamente el lugar, gesticulan afirmativamente al mirar dicho lugar y negativamente si miran hacia otro lado, tocan el lugar. Antes de los siete años, la motivación tiene un peso mayor y en este sentido es importante considerar que para realizar la tarea de memorización se debe tener en cuenta tanto la meta de la actividad (Istomina, 1975) como un contexto familiar o natural de actividades infantiles (Rogoff y Mistry, 1985)<sup>33</sup>. A partir de los 7 años, aparecen mecanismos de repetición y de organización de manera mucho más activa, eficaz y planificada que antes de esa edad, *e.g.*, estrategias de repetición verbal, como movimientos labiales o murmurar palabras en voz baja y actividades preparatorias para el recuerdo -andamiadas por un adulto-, como el agrupar ítems en categorías- (Flavell et al., 1966; Myers y Perlmutter, 1978).

En cuanto al razonamiento y la utilización de reglas, la concepción piagetana de esta etapa afirma que el niño posee un tipo de funcionamiento *asistemático e intuitivo*, *i.e.*, que no utiliza reglas y que se basa en indicios perceptivos. Sin embargo, estas características también deben ser matizadas. Si se considera el campo de la probabilidad, los niños en esta etapa son capaces de realizar tareas predictivas con resultados similares a niños mayores si en la tarea se considera el conocimiento previo para hacer predicciones<sup>34</sup>. Por otro lado, en relación al razonamiento aritmético, los niños ya poseerían los principios que rigen la cuantificación, aunque no sepan verbalizarlos por limitaciones metacognitivas, *e.g.*, a los 2 años conocen el *principio de correspondencia*- asignan un número a cada objeto-; a los 3 años ya utilizan el *principio de ordenación* y el de *abstracción* al aplicar el procedimiento de conteo a diversos objetos; entre los 4 y 5 años aplican el *principio de irrelevancia del orden* y el *principio cardinal*; a partir de los 5 años comienzan a inducir el *principio de sucesión* (Gelman y Gallistel, 1978; Hartnett y Gelman, 1998). La percepción de cambio de número (adición o sustracción) es percibida de modo creciente de acuerdo con la edad,

---

<sup>33</sup> La influencia del conocimiento previo que posee el niño sobre la organización y comprensión de la información es tal que su rendimiento puede ser aún mejor que el de un adulto si se da la condición de familiaridad para el niño y no familiaridad para el adulto. (Chi y Ceci, 1987).

<sup>34</sup> Las diferencias en el resultado parecen relacionarse con limitaciones en la capacidad operativa de la memoria en niños de 5 años y la dificultad de representar conceptos más complejos que sean menos perceptibles e imaginables y que requieren apoyarse en representaciones semánticas por medio de proposiciones o en representaciones analógicas mediante imágenes que sobrecargan su memoria operativa (Rodrigo, 2013: 222).

*e.g.*, en niños de 2 o 3 años es perceptible cuando se trata de añadir o quitar uno o dos elementos de una colección de uno o dos objetos; los de 4 años perciben el cambio de uno o dos objetos en una colección mayor, de cuatro o cinco objetos; los de cinco años perciben de uno a cuatro elementos de una colección de seis o siete objetos.

El denominado pensamiento pre-lógico piagetano también exige matices. En esta etapa, el niño comprende las relaciones espaciales, temporales, causales y motivacionales que se establecen en su experiencia cotidiana. Sus procesos cognitivos se benefician de los conocimientos previos, de la familiaridad de la tarea y de la inestimable ayuda de un adulto significativo. Es capaz de utilizar estrategias tanto en sus procesos de memoria como de razonamiento, aunque aún no de auto-regular su uso. El rendimiento en tareas de conservación y clasificación va a depender de la cantidad de elementos intervinientes, de la familiaridad y de la demanda concreta de la tarea. Una vez simplificada la tarea en estos puntos se advierte la presencia de un rendimiento mayor que el observado por Piaget, con un claro avance cuando se entrena a los niños en dichas actividades, lo que nos hace pensar en los beneficios de enseñar teniendo en cuenta la *zdp* de Vygotski.

De tal forma que la principal diferencia entre este estadio y el siguiente – operatorio- es por una parte, la naturaleza y el entramado de relaciones de las *operaciones*<sup>35</sup>; por otra, un mayor desarrollo de las capacidades cognitivas ya presentes. En el primer caso, el paso es desde operaciones con falta de orden y coordinación, a operaciones coordinadas y relacionadas entre sí. En el segundo caso, si en el preoperatorio las acciones mentales son aisladas, poco conectadas y muy dependientes de los datos perceptivos, en el nivel operatorio, las acciones mentales poseen mayor coordinación entre sí y pueden desprenderse más fácilmente de la situación presente (Martí, 2013: 350), de forma que en el estadio operatorio se perfeccionará el modo de seleccionar y procesar la información, aumentará la velocidad y capacidad de procesamiento, se desarrollará más la atención, la capacidad mnémica, junto al desarrollo de conocimientos y metacognición, de todo lo cual resulta un perfil de niños más reflexivo, más estratégico, más planificador, con un pensamiento más lógico, más inferencial y menos dependiente del aquí y ahora. Por último, el carácter coordinado de las operaciones le permitirá realizar inferencias y

---

<sup>35</sup> Se entenderá la noción de operación como “Las acciones más generales, propias de la cognición humana y que están a la base de la mayor parte de los razonamientos” (Martí, 2013: 350).

deducciones más complejas y podrán enfocar un problema de forma mucho más completa pues articula variadas dimensiones. Todas estas características deberán reflejarse en su desarrollo argumentativo, en la coordinación de los diversos elementos que constituyen el acto de habla complejo de la argumentación, en las relaciones que el niño pueda establecer entre propiedades lógicas, dialécticas y retóricas de la argumentación (entre propiedades) y en las relaciones al interior de cada elemento que conforma las propiedades en sí mismas y que veremos más adelante en el capítulo sobre argumentación contemporánea.

### *3.6 Arista social del desarrollo cognitivo.*

El nacimiento del bebé ocurre inserto en un entramado social, cuyos vínculos afectivos directos- su madre, padre, familia- prepararán el terreno para las relaciones futuras. Compartir vínculos emocionales, cooperar, desarrollar un sentido de identidad y luego la conciencia de sí mismo, son habilidades sociales que debe aprender para lograr insertarse en sociedad. Pero además, dichos vínculos afectivos tienen la particularidad de conformar la arista comunicativa del lenguaje, conocimiento que se entrelaza de manera muy significativa con aquellos derivados de su interacción con los objetos y que observados en conjunto, manifiestan las dos vertientes, *representativa* y *comunicativa* del lenguaje<sup>36</sup>.

### *3.7. Cualidades directivas y adaptativas del adulto para brindar un marco de actuación.*

En este apartado presentamos brevemente esta vertiente comunicativa, donde tanto el adulto como el niño cooperan para conformar la “díada comunicacional”, guiada eso sí por estrategias directivas y adaptativas del adulto, que atraen al bebé y permite su ingreso al mundo de la interacción social.

Mencionemos primero el singular comportamiento del adulto frente al bebé. Sabemos que la madre- o el cuidador- posee ciertas estrategias de actuación que son fundamentales para que surja la relación primaria, previa y originaria de la posterior relación dialógica “hablante/oyente” o *protoconversación* (Bateson, 1971). Hablamos de

---

<sup>36</sup> Como veremos más adelante en la temática argumentativa, ésta también posee dos vertientes: la justificatoria y la comunicativa, nociones que nos permitirán realizar un acercamiento paralelo entre lenguaje y argumentación.

estrategias comunicacionales que el adulto aplica tanto a las conductas del recién nacido como a la interacción mutua: iniciar, controlar y adaptarse a la interacción.

La interacción se da dentro de un marco rutinario de actividades- alimentación, limpieza, expresiones emocionales- cuya clave es la comunicación. Decimos que el adulto *inicia* la interacción, dado que busca activamente situaciones del tipo *ahora yo realizo X- ahora lo realizas tú*, que posibilitan al bebé reconocer qué conductas son pertinentes respecto de las conductas de su cuidador. Este reconocimiento se denomina *intersubjetividad primaria*<sup>37</sup> (Trevarthen, 1979) y no refiere a objetos o situaciones externas a la díada comunicacional, sino que es una condición esencial del intercambio comunicativo. En ella, el adulto es el principal responsable de la acomodación tanto hacia el bebé, *e.g.*, mediante la coordinación y sincronización de sus propias conductas - movimientos, gestos y vocalizaciones; como hacia la interacción, mediante el establecimiento de rutinas predecibles para el bebé que contiene reglas semejantes a las del diálogo. El adulto busca de manera constante coordinar su conducta con la del infante y encuentra ranuras en la actividad para introducir movimientos que promuevan y prolonguen la interacción. Mediante esta actividad manifiesta un verdadero plan de actuación adulta cuya base es la lectura inmediata del niño, la percepción de la interacción en curso y la experiencia en interacciones previas.

El *control* se produce mediante la fijación y limitación del marco de la secuencia de interacciones que, al ser repetitivas, brindan estabilidad y predictibilidad respecto de su producción. De este modo, el adulto da al bebé el espacio para jugar a negociar qué procedimientos comunicativos se acomodan a la conducta adulta (Kaye, 1979). A este plan de actuación hay que agregar la disposición del adulto a tratar al niño como un ser intencional y lleno de contenido comunicativo, cuyas conductas son interpretadas según el contexto y dotadas de significado y sentido (Acuña y Sentis, 2004). El adulto, por tanto, se constituye en guía y referente respecto de qué hacer en situaciones nuevas e inciertas, pues siempre lo ha acompañado y le ha mostrado no sólo cómo actuar, sino que le ha brindado un marco dentro del cual desenvolverse. Un ejemplo muy interesante respecto del valor de

---

<sup>37</sup> La *interacción secundaria* según Trevarthen (1979) gira en torno a objetos y situaciones externas a la relación entre ambos, lo que a su vez constituye un claro indicio de intención comunicativa.



referencia del adulto frente al bebé: en la prueba del “abismo o precipicio visual” (Walk y Gibson, 1960), un bebé de 9 o 10 meses se guiará de las expresiones faciales y las emociones que refleja el rostro de su madre para decidir si cruzar o no dicho precipicio, *i.e.*, en situaciones nuevas e inciertas, el bebé buscará un referente, un “otro significativo” (Klinnert et. al, 1983) que oriente su conducta.

### *3.8. Cualidades interactivas del recién nacido para adaptarse al marco de actuación.*

Desde el nacimiento, el bebé presenta múltiples cualidades que le permiten participar en las interacciones con otros. Sabemos que su atención es “cautiva” lo que implica que es naturalmente receptivo a ciertos estímulos que lo relacionan indefectiblemente con su madre, o en su defecto, con un “otro significativo”. De dicha percepción sensorial, el recién nacido obtiene diversos tipos de información relacionada con la interacción social.

A los tres meses su atención es centrada, *i.e.*, atiende la mirada en el rostro de las personas, reproduce sus gestos faciales y guarda turnos de miradas con sus cuidadores, *díada comunicacional* (Rodrigo, 2013), que constituyen los elementos básicos de la conversación. Como la comunicación se conforma de elementos orales y no orales, estudios con bebés de cinco meses muestran que han aprendido a leer las emociones que se expresan tanto con la cara como con la voz, y saben que cara y voz deberían mostrar el mismo estado de ánimo (Muir, et al., 2005); igualmente, sus habilidades perceptivas auditivas le permiten distinguir el tono emocional de las expresiones que le dirige su madre - *alegría, enfado, etc.* Aparece también a esta edad la “sonrisa social” y el bebé es capaz de expresar sus primeras emociones - sorpresa, euforia, frustración y rabia. A los cuatro meses, reconoce también las emociones de su padre y la de otros hombres. A los cinco meses, ya reconoce dentro de la interacción rutinaria establecida por su madre, que los acontecimientos se componen de una secuencia de acciones repetitivas, estables y predecibles. El control de sus emociones es posible con un activo papel modelante del adulto como guía y referente social más aún en situaciones nuevas y de incertidumbre (Klinert, et al., 1983)

El apego con su madre y con otros miembros significativos es indispensable en la formación de esa referencia social que conforma un “otro significativo” en quién apoyarse

en situaciones nuevas y de incertidumbre. Cuando a los 8 meses comienza el gateo, surge a la par la “ansiedad por la separación”, indicio de la necesidad de un referente social frente a esta nueva situación de mayor independencia. La ya comentada prueba del precipicio visual - *Visual Clift*- en bebés de 9 o 10 meses nos indica que es capaz de guiarse por la información emocional de las expresiones faciales de su madre para saber si debe o no pasar dicho abismo.

Si al nacer el bebé posee una atención cautiva, a medida que avanza en experiencia y aprendizaje, la atención pasa a ser más voluntaria, *i.e.*, va a depender más de la intencionalidad del sujeto, de sus expectativas y motivaciones, pero también de la acción estimulante del adulto. En este sentido, la noción de “Formato de atención conjunta” (Bruner, 1982) refiere a la capacidad que muestra el niño para seguir la dirección indicada tanto por la mirada del adulto, por un giro de su cabeza y/o por la señalización con su dedo. Es una capacidad para coordinarse con el adulto respecto de un tercero- objeto, persona, evento- o “intersubjetividad secundaria” que comienza entre los 9 y 12 meses, con una primera fase de manifestación de miradas espontáneas, comunicación básicamente a nivel gestual y manipulación de objetos y trama de juego adulto-niño frecuente, aunque de corta duración. La importancia de la *atención conjunta* radica en que constituye un requisito indispensable para el logro del compromiso social y las competencias sociales posteriores. Dicha capacidad se vuelve más elaborada e integrada a la coordinación de otros aspectos como los fenómenos psicológicos, *e.g.*, ideas, intenciones o emociones (Tomasello, 1995).

**Cuadro N° 8.Cualidades interactivas del bebé.**

Recién nacido	Discrimina y prefiere la voz humana  Discriminación fonemática universal  Preferencia prosódica por su propia lengua  Expresar emociones mediante gruñidos y gestos faciales involuntarios (sonrisa refleja)
1 mes	Reconocimiento de rostros prototípicos
3 meses	Atención centrada  Díada comunicacional  Sonrisa social  Expresión de sus primeras emociones (sorpresa, euforia, frustración, rabia)  Es capaz de distinguir auditivamente el tono emocional de las expresiones que le dirige su madre (alegría, enfado, etc.)
4 meses	Es capaz de reconocer las emociones de su padre y de otros hombres.
5 meses	Han aprendido a leer las emociones tanto en la cara como en la voz y saben que ambas deben coincidir  Reconoce rutinas (secuencia de acciones repetidas, estables y predecibles) en las acciones de su madre

Entre los 12 y los 15 meses el bebé es capaz no solo de seguir la mirada de otro, sino que sabe que cuando alguien señala algo, ese algo debe de ser importante y que merece ser visto (Flom, Lee y Muir, 2007). Según Mundy y Acra (2006) el desarrollo de la atención conjunta puede reflejar diversas habilidades o requisitos:

- 1) la habilidad para comprometerse con otros de un modo que facilita el aprendizaje social.
- 2) un requisito para la “teoría de la mente”.
- 3) la sensibilidad a valorar la recompensa de compartir con otros.
- 4) refleja las funciones ejecutivas sociales corticales y subcorticales que juegan un rol crítico en el desarrollo social típico o atípico. De cualquier forma, su importancia es fundamental para el desarrollo cognitivo social.

Por la interacción social, a los 14 meses el bebé puede reconocer cuándo ciertas acciones son realizadas de manera accidental o intencional aunque no conozca aún específicamente la intención de las acciones (Woodward et al., 2001) y a los 18 meses, puede distinguir entre “querer” y “no poder”; logrando cierta lectura del otro puede incluso asumir la posibilidad de que otra persona tenga gustos distintos a los suyos sobre la comida (Repacholi y Gopnik, 1997) o entender que una información es nueva para alguien, aunque no sea nueva para él (Tomasello y Haberl, 2003). Además, su referencia social y su creciente independencia hacen que el bebé obedezca sólo cuando no está seguro de sus propias habilidades (Fraisie et al., 2001). A los 20 meses, sabe relacionar correctamente una determinada actividad asociada a un género, con el juguete apropiado (Poulin-Dubois, Sen y Eichstedt, 2000) y ya a los 24 meses puede asumir que los demás actúan de acuerdo a cómo ven el mundo, aunque dicha visión no coincida con la propia. Así, serán capaces de atribuir falsa creencia a otros (Baillargeon, et al., 2009).

El desarrollo de la autoconciencia y los sentimientos de autoconciencia (Lewis, 1995), *i.e.*, vergüenza, orgullo y pudor que le acompañan, comienzan a vislumbrarse entre los 22 y 24 meses (Amsterdam, 1972; Asendorpf y Baudonnière, 1993). El pudor y orgullo aparecen cuando el niño es consciente de sus logros y de sus fracasos (Lewis et al, 1992) aproximadamente a los 36 meses.

Por otra parte, las nociones de colaborar y compartir, no surgen de modo espontáneo en el niño, donde la guía de un adulto es fundamental. Aunque ya a los 18 meses puede vislumbrarse una actividad colaborativa de niños con compañeros “más adelantados” - aunque no con iguales- evidenciándose una participación colaborativa más espontánea

(Warneken et al., 2006).

Dos factores importantes que no nos es posible más que mencionar en esta investigación, referidos a la interacción social son el temperamento y el apego.

La influencia del temperamento en el desarrollo del conocimiento del mundo y de las habilidades sociales es muy alta. Frente a un mismo estímulo, la aproximación temperamental es diversa - miedo, tranquilidad, agitación, etc.- y, por tanto, el conocimiento que de esa aproximación se obtiene y la forma de resolver un problema es también diferente, i.e., más o menos eficiente dependiendo del temperamento-. En este punto, el referente social materno es indispensable para enseñar a controlar aquellos temperamentos que impiden una sana aproximación al mundo de los objetos y de las personas.

Por otra parte, y como hemos visto, el bebé está pre-programado para interesarse por los estímulos sociales y para acabar vinculándose a algunas personas. Dentro de estos vínculos sociales el más importante es aquel que se refiere a la noción de *apego*<sup>38</sup>, que es el vínculo afectivo que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar (Ortiz, Fuentes, López, 2013)<sup>39</sup> y que se manifiesta como una “tendencia a permanecer juntos” (Pardal, 1995) para comunicarse y establecer un contacto físico frecuente. La figura del apego desarrolla comportamientos específicos que favorecen el desarrollo cognitivo y lingüístico en las diferentes etapas del bebé. De hecho, la afectividad generada en el apego es el punto de inicio del desarrollo del lenguaje infantil (Ajuriaguerra, 1977) y su ausencia genera un desarrollo disfuncional en este área. Esto podría explicarse incluso desde un modelo conductista, donde el comportamiento imitativo del infante y sus procedimientos de aprendizaje basado en el ensayo-error, son atendidos, modelados, controlados y reforzados

---

<sup>38</sup> Dicha noción de apego fue preconizada por autores como N. Tinbergen y K. Lorenz que investigaron las pautas de comportamiento animal. En sus obras plantean tres afirmaciones controversiales respecto de la psicología evolutiva: i) el ser humano no nace como tabula rasa sino que trae inscritas una serie de conductas concretas y tendencias de conducta que se activan y concretan en contacto con los estímulos del medio; ii) las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad por lo cual la estimulación adecuada debe ocurrir dentro de ciertos márgenes de tiempo determinados y ii) fuera de dichos períodos se afecta el desarrollo normal. Posteriormente, en 1969, la teoría del apego es ampliamente desarrollada por Bowlby quien muestra cómo, partiendo de unas conductas innatas, de raíz filogenética clara e incuestionable valor supervivencial, tales como llorar y sonreír, disfrutar el contacto físico y la proximidad, los bebés desarrollan fuertes vínculos emocionales con los adultos que protagonizan la interacción con ellos.

<sup>39</sup> Mayores referencias respecto de las fases de apego cfr. Ortiz, Fuentes y López, 2013 y para los tipos de apego cfr. Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978.

afectivamente por dicha figura. Es esta arista del lenguaje como comunicación la que se origina y desarrolla en la interacción madre-hijo, célula primigenia de las posteriores relaciones sociales. Es en este sentido que Bernstein (1984) distingue entre ambientes familiares *elaborados* - que ofrecen mayores oportunidades para el aprendizaje del lenguaje; y ambientes familiares *restringidos*- que ofrecen escasa interacción lingüística-. Y esto es importante puesto que el estilo de apego o modelo interno de relaciones afectivas que el niño adquiere permite predecir la confianza y la eficacia de ese niño respecto del mundo social y físico con la que establece una forma de estar en el mundo y relacionarse con otras personas. Además, dicho modelo sirve de base para las futuras relaciones afectivas y guía la interpretación de las conductas de otros.



# CAPÍTULO 2

---

## DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ARGUMENTACIÓN INFANTIL



En este capítulo estudiaremos las relaciones entre el desarrollo del lenguaje y su influencia en el desarrollo verbal de la argumentación. Por otra parte, daremos cuenta del estado actual de los estudios argumentativos realizados principalmente en edad preescolar a fin de sintetizar adecuadamente dichos resultados.

## 1.- EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

En el capítulo anterior hemos visto cómo el desarrollo cognitivo funciona como un prerrequisito de la argumentación y que dichos prerrequisitos pueden aportar tanto al campo lógico, como al retórico y/o al dialéctico. Ahora bien, en continuidad con esta línea de pensamiento, cuando estudiamos el desarrollo del lenguaje nuestra intención es dar cuenta de cómo la comprensión y producción lingüística va aportando tanto a la comprensión como a la producción de la argumentación y de sus diversas propiedades. De hecho, como señala Garayzábal, el describir y caracterizar los aspectos concretos del lenguaje en sus diversos niveles,

“...permite conocer la conducta lingüística, por ello es importante saber cuál es su desarrollo, pues (...) ello nos permitirá, por un lado identificar los elementos adquiridos en las diferentes etapas del desarrollo; por otro, esa identificación permite conocer qué es esperable o no que se produzca en una determinada etapa; por último, podremos determinar el nivel evolutivo del niño comparándolo con el orden evolutivo” (Garayzábal y Capó, 2005: 113).

El desarrollo lingüístico juega un importantísimo papel en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño pues, según Vigostky, (1962) éste tiene una *función organizativa* del pensamiento en cuanto permite expresar significados complejos con gran economía y liberar el pensamiento del niño de la presencia de objetos y materiales. Un ejemplo de ello es la propiedad de *desplazamiento* del lenguaje (Hockett, 1960) que permite al hablante referirse al pasado o prever/imaginar acontecimientos futuros, sirviendo en este caso al niño para dirigir y controlar sus propias acciones (Luria, 1961). Según Monfort (1996), el lenguaje actúa como *estructurador y condicionante* del pensamiento ya que en su papel de “representación” posibilita la utilización de los conceptos de manera mucho más racional y

económica que con el empleo de esquemas sensoriales o imágenes mentales; permite al niño recibir la información proveniente de su medio sociocultural y, al ser el lenguaje un sistema que contiene su propia estructura lógica, repercute en el desarrollo de una lógica interna, llegando incluso a condicionar un tipo de conceptualización determinado.

Si el lenguaje organiza, condiciona y estructura la mente, entonces es válido relacionar las influencias de éste en relación con el desarrollo argumentativo. En nuestro caso, esto implica relacionar los niveles lingüísticos- fonéticos, sintácticos, semánticos y/o pragmáticos- en su papel de organizador, condicionante y estructurador de la actividad argumentativa realizada verbalmente, y cómo dichas adquisiciones establecen posibilidades de comprensión y de producción argumentativa en cada rango etario y en cada propiedad: lógica, retórica y dialéctica.

#### *Un comentario acerca de la “Etapa Prelingüística”*

*“El lenguaje es mucho más que forma, está supeditado a la interacción social”* (Garayzábal (2006: 175)) y es la conversación la actividad lingüística más genuina, por ello, nos parece apropiado enfatizar que no sólo los aspectos formales son constitutivos del lenguaje ya que, previo incluso a la aparición del léxico existen conductas comunicativas que son *“decisivas para el posterior desarrollo pragmático del niño y todas previas a cualquier manifestación oral que suponga estar en posesión de un protocódigo lingüístico”* (Ibídem).

Así, antes de pasar a las evidencias lingüísticas de los diversos niveles, queremos hacer hincapié en un hecho que por evidente quizás se ha pasado por alto: durante el primer año, existe entre el bebé y su madre un tipo de comunicación, previa a las “primeras palabras” del bebé. Sin embargo, gran parte de dicha comunicación es verbal- en el caso de la madre, mediante el “motherese”<sup>40</sup> o lenguaje práctico universal” (Ferguson, 1964; Ward, 2001) y el bebé es muy receptivo a dicha comunicación verbal (Fernald y Khul, 1987)-

---

<sup>40</sup> “...baby talk” was a well-known, special form of speech that occurred in a number of languages and included the following 3 characteristics: (1) intonational and paralinguistic phenomena (e.g., a higher overall pitch), (2) words and constructions derived from the normal language (e.g., the use of third person constructions to replace first and second person constructions), and (3) a set of lexical items that are specific for baby talk (Ferguson, 1964: 105). Una lectura actual sobre la evidencia acumulada en este campo puede ser leída en Saint-Georges, Chetouani, Cassel, Apicella, Mahdhaoui, Muratori, Laznik y Cohen (2013).

pues desde el nacimiento, es verdaderamente hábil en la discriminación de los fonos, de clases de palabras, además de la prosodia y otros estímulos lingüísticos-. En ese sentido, podemos pensar que es erróneo catalogar de etapa “prelingüística” a este primer año, pues el bebé es un receptor lingüístico de calidad, atributo que merece una mejor denominación a la luz de las investigaciones de los diversos niveles lingüísticos involucrados y que podría ser quizás mejor denominada como “Etapa lingüística principalmente receptiva o receptivo-comprensiva” o “Etapa preproductiva” por alusión al comportamiento denominado *prespeech* en López Ornat (2013)<sup>41</sup>. Con esto hacemos notar que el bebé no se hace lingüístico a partir de sus primeras palabras, sino que por el contrario, producirá sus primeras palabras porque sus habilidades cognitivas, pero también lingüísticas se lo permiten. Esto, sin afiliar necesariamente esta propuesta a una corriente innatista sino más bien desde una perspectiva neuroconstructivista, como la planteada por Karpf (1991), Karmiloff-Smith (1992) o López Ornat (1999) en el sentido de que existirían ciertas constricciones iniciales (innatas) o predisposiciones para seleccionar y procesar el input lingüístico

De hecho, tal como Garayzábal y Codesido afirman:

“El niño hacia los 12 meses empieza a usar un código lingüístico para expresarse y por eso es bastante común oír que el lenguaje empieza alrededor del primer año de vida. Sin embargo, el lenguaje ha empezado ya a los 0 meses, porque cuando el bebé cambia su expresión facial al oír hablar una lengua diferente a su lengua materna, esto es, puede discriminar fonológicamente, demuestra una cierta habilidad lingüística antes de poder expresarse a través de un idioma concreto gracias a un año previo de contacto con un entorno social y lingüístico” (Garayzábal y Codesido, 2015:182).

---

<sup>41</sup> Cuestionamos el concepto de “etapa prelingüística” pues no refleja, las verdaderas habilidades que posee el bebé a nivel lingüístico desde su nacimiento y lo constituyen un interlocutor muy competente en dicho nivel. Sus activas habilidades de discriminación fonético-fonológica; de preferencia por clases de palabras con significado, de plasticidad para adaptarse a un formato comunicativo o protoconversacional. Estos elementos, entre otros, nos permiten repensar la denominación de esta etapa, ya enfatizando las habilidades receptivas del bebé desde su nacimiento, “etapa lingüística principalmente receptiva o receptivo-comprensiva”, ya enfatizando el carácter lingüístico de su comportamiento, aunque aún no se exprese con palabras, “período lingüístico pre-productivo”. Es decir que, con dicha denominación hacemos notar el hecho innegable de que para que produzca una palabra, el bebé ha pasado por un complejo proceso de aprendizaje en el que interactúan múltiples destrezas y desarrollos paralelos cuyo carácter es cognitivo pero también lingüístico.

Creemos por tanto oportuno abogar por un cambio de nominación de la etapa previa a la producción de un código lingüístico particular, basados en la evidencia empírica que nos indica un importante rol receptivo-comprensivo por parte del bebé al estímulo lingüístico en sus diversos niveles y que podremos apreciar a continuación.

### *Marco Cognitivo Declarativo-procedimental*

Según Mariscal y Gallo (2014), para hablar se requiere conocer y utilizar dos tipos de procesos cognitivos, el *declarativo* y el *procedimental*. El declarativo se encargará de la lectura de intenciones; mientras que el procedimental, de la búsqueda de patrones.

A su vez, dichos procesos pueden ser analizados considerando tres aspectos: a) *aspectos formales*: utilización correcta de los signos y su correcta estructuración en unidades superiores, *i.e.*, el nivel fonético- fonológico y morfosintáctico; b) *aspectos semánticos*: aquellos procesos a través de los cuales las palabras van adquiriendo significado, *i.e.* conocer y compartir los significados elaborados socioculturalmente en una determinada comunidad lingüística y, c) *aspectos funcionales*: uso del lenguaje con el propósito de conseguir adaptarse e interactuar progresivamente en su medio (Serón y Aguilar, 1992). Todos ellos realizados en sus vertientes receptiva y comprensiva, es decir, teniendo en cuenta cómo se decodifica- *Bottom Up*- y cómo se codifica- *Top Down*- el lenguaje (Garayzábal y Codesido, 2015).

A continuación revisaremos el desarrollo del lenguaje en el niño en edad preescolar, considerando estos tres aspectos básicos en los que se manifiestan los procesos cognitivos procedimentales y/o declarativos.

### 1.1. El Aspecto formal.

El aspecto formal consigna principalmente el desarrollo procedimental, en sus aspectos perceptivos y articulatorios que son realizados por el bebé para ajustarse a lo que la lengua fija como convencional, *i.e.*, sílabas y palabras. Durante el primer año, la adquisición de una palabra es “el resultado de un proceso complejo de aprendizaje que resulta de la interacción entre muchos tipos de destrezas y desarrollos paralelos” (Mariscal y Gallo, 2014: 74) que veremos a continuación.

#### *Vertiente decodificadora (Bottom Up) en el primer año de vida.*

Los resultados de las investigaciones en estimulación temprana del habla que veremos a continuación, surgen por la aplicación de diversos métodos (Barón, Müller y Galindo, 2014): aquellos basados en el paradigma habituación/deshabituación, aquellos basados en la medición de respuestas conductuales y aquellos basados en la medición de la actividad cerebral. Un resumen de los hallazgos obtenidos mediante éstos, se encuentra en el cuadro N° 9.

**Cuadro N° 9. La percepción temprana del habla.**

<b>Edad</b>	<b>Método</b>	<b>Subtipo</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Intrauterino: 33-41 semanas gestación</b>	<i>Habitución/Deshabitución</i>	<i>-Mediciones del ritmo cardíaco</i>	-Responde de manera diferente a la voz de la madre que a otras voces, y ante el lenguaje nativo v/s lenguaje extranjero (de categorías rítmicas distintas). No diferencia la voz del padre de la de otro hablante (Kisilevsky et al., 2009)
	<i>Respuestas Conductuales</i>	<i>-Reforzamiento Diferencial</i>	-La percepción del habla materna por parte de los fetos a un mes y medio del alumbramiento influye sobre la percepción de los sonidos del lenguaje después del nacimiento (DeCasper y Spence, 1986).
		<i>-Técnicas hemodinámicas, Resonancia magnética funcional</i>	-Tienen una actividad diferencial en respuesta a la voz de la madre (Anderson y Thomason, 2013).
<b>Recién Nacido</b>	<i>Habitución/Deshabitución</i>	<i>Succión de amplitud elevada (HASP)<sup>42</sup></i>	-Discrimina entre palabras gramaticales y palabras léxicas (Shi, Werker y Morgan, 1999)  -Discrimina entre distintos contornos tonales de palabras que no pertenecen a su lengua materna (Nazzi, Floccia y Bertoni, 1998) y grupos bisilábicos de fonemas idénticos que contienen o no un límite de palabra (Christophe, Dupoux, Bertoni y Mehler, 1994).
	<i>-Método de Activación cerebral.</i>	<i>-Técnicas hemodinámicas, Resonancia magnética funcional</i>	-Distinguir entre frases de dos idiomas desconocidos distintos al materno, pertenecientes a categorías rítmicas distintas (Nazzi, Bertoni y Mehler, 1998).  -El cerebro responde de manera diferencial ante el habla humana normal respecto a un tipo de habla de la cual se ha removido información segmentaria o prosódica (Perani et al, 2011).
		<i>-Espectroscopia Funcional Cercana al Infrarojo.</i>	-Presentan actividad cerebral diferencial ante repeticiones de elementos sonoros adyacentes en secuencias trisilábicas, es decir, una capacidad básica para detectar

<sup>42</sup> Siglas en inglés para *High-amplitude sucking procedure/paradigm*

			<p>estructuras del habla (Gervain, Macagno, Cogoi, Peña y Ehler, 2008)</p> <p>-La actividad cerebral se reduce cuando los bebés escuchan una palabra bisilábica familiar respecto de una palabra bisilábica nueva (Benavides-Varela et al, 2011).</p>
<b>1 mes</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Succión de amplitud elevada (HASP)</i>	<p>-Discrimina la señal acústica subyacente a la distinción fonémica que hacen los adultos angloparlantes de las consonantes /b/ y /p/ en inglés (Eimas, Siqueland, Jusczyk y Vigorito, 1971).</p> <p>-Prefiere la voz materna a la de un extraño, siempre y cuando se hable con una entonación natural (Mehler, Bertoncini, Barrière y Jassik-Cerschenfeld, 1978).</p>
<b>2 meses</b>	<i>Medición de la Actividad Cerebral</i>	<i>Electroencefalografía: Potenciales Evocados (PEs)<sup>43</sup></i>	-Distingue entre sílabas con vocales de diferente duración (Friederici, Friedrich y Weber, 2002)
<b>4 meses</b>	<i>-Respuestas conductuales</i>	<i>-Orientación visual (VOP)<sup>44</sup></i>	Adquieren la capacidad de distinguir entre su idioma materno y otro que pertenezca a la misma categoría rítmica (Bosch y Sebastián-Gallés, 1997)
		<i>-Paradigma intermodal de Preferencia de mirada (IPLP)<sup>45</sup></i>	- Al escuchar una cierta vocal, fija más su mirada en el video de un rostro que la pronuncia que en uno del mismo rostro pronunciando otra vocal (Kuhl y Meltzoff, 1982).
	<i>- Medición de la Actividad Cerebral</i>	<i>- Electroencefalografía: Potenciales Evocados (PEs)</i>	-Discrimina patrones de acento característicos de su idioma materno respecto a patrones de acento característicos de otro idioma (Friederici, Friedrich y Christophe, 2007).
<b>5 meses</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>-Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)<sup>46</sup></i>	-Conservan la capacidad de discriminar entre dos idiomas que pertenezcan a distintas categorías rítmicas, incluso ambos distintos de su idioma materno (Nazzi, Floccia et al., 1998).

<sup>43</sup> Acerca de los pros y contras de los PEs, cfr. Barón Birchenal et al. (2014:88).

<sup>44</sup> Siglas en inglés para *visual orientation procedure*.

<sup>45</sup> Siglas en inglés para *intermodal preferential looking paradigm*. Para las consideraciones críticas sobre este tipo de investigaciones, cfr. Barón Birchenal et al. (2014:85).

<sup>46</sup> Siglas en Inglés de *head-turn preference procedure*.

		- <i>Habitación de la fijación visual (VHP)</i>	- Discriminar entre la entonación interrogativa y la declarativa, capacidad que se mantendría hasta los 9 meses (Frota, Butlery Vigário, 2013)
<b>6 meses</b>	- <i>Habitación/Deshabitación</i>	- <i>Habitación de la fijación visual (VHP)</i>	- Prefieren escuchar las palabras léxicas respecto de palabras gramaticales (Shi y Werker, 2001).
	- <i>Respuestas conductuales</i>	- <i>Pareado Intersensorial<sup>47</sup></i>	- Capacidad de realizar correspondencias intersensoriales (visual-auditiva) de contrastes fonéticos que no están presentes en su lengua nativa. (Pons et al., 2009)
		- <i>Mirar mientras se escucha<sup>48</sup></i>	- Pueden asociar varias palabras comunes con sus referentes visuales (Bergelson y Swingley, 2012)
<b>7 meses</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)</i>	- Capacidad de representar, extraer y generalizar reglas algebraicas abstractas a partir de la señal del habla (Marcus et al., 1999).  - Detectar patrones de sonido correspondientes a palabras en el discurso fluido (Jusczyk y Aslin , 1995).
<b>8 meses</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)</i>	- Pueden usar información estadística contenida en el habla fluida para segmentar la señal en sus palabras constituyentes, tras un corto período de aprendizaje (Saffran et al, 1996).
<b>9 meses</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)</i>	- Prefieren palabras bisilábicas con patrón acentual común en su lengua materna, respecto a palabras con patrón acentual infrecuente en dicha lengua y demuestran sensibilidad a la frecuencia de aparición de patrones fonotácticos en palabras del idioma materno (Jusczyk et al., 1993; Jusczyk, Luce y Charles-Luce, 1994).  - Prefieren escuchar palabras poco frecuentes que respetan patrones fonológicos y fonotácticos comunes respecto de su lengua materna que palabras poco frecuentes que los infringen (Jusczyk, Friederici, Wessels, Svenkerud y Jusczyk, 1993).

<sup>47</sup> Intersensorial matching procedure

<sup>48</sup> Looking-while-listening procedure



<b>10-12 meses</b>	<i>Respuestas conductuales</i>	<i>Giro de Cabeza Condicionado (CHTP)<sup>49</sup></i>	Pierde la capacidad para discriminar entre los contrastes fonéticos del habla a la que no está expuesto, pero se mantiene la capacidad para diferenciar los de la lengua materna (Werker y Tees, 1984)
	<i>-Medición de la Actividad Cerebral</i>	<i>-PEs y Priming de repetición</i>	-Pueden reconocer palabras particulares a las cuales se les ha familiarizado en oraciones completas (Kooijman et al., 2005).
<b>11 meses</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)</i>	-Capacidad de extraer y generalizar una regla sintáctica a partir de la señal del habla, cuando dicha regla se implementa sobre vocales (Pons y Toro, 2010).
<b>1 año</b>	<i>Habitación/Deshabitación</i>	<i>Preferencia de Giro de Cabeza (HPP)</i>	-Aprende rápidamente estructuras gramaticales complejas que mantienen relaciones estadísticas de dependencia predictiva (Saffran et al, 2008).

(Fuente: Adaptado de Baron, Müller y Galindo, 2014)

#### *Aprendizaje procedimental: atender, discriminar, comprender*

Como puede apreciarse de los resultados anteriores, en la percepción temprana del recién nacido se evidencia una clara e intensa capacidad lingüística de corte receptivo-comprensiva (*Bottom Up*) tanto a nivel fonético como morfológico. Dicha capacidad es un posible fruto de la *atención cautiva*, de su *capacidad cognitiva de discriminación*, y de su *capacidad psicoacústica*. Ellas le brindan una enorme sensibilidad a la voz humana y le posibilita incluso antes de su nacimiento, poder discriminar sonidos a distintos niveles de especificidad, como su preferencia por la voz materna y su lenguaje, en la etapa intrauterina. Al nacer, su capacidad de discriminación permite que a nivel prosódico discrimine entre distintos contornos tonales de palabras que no pertenecen a su lengua materna, que a nivel *morfológico* distinga entre palabras gramaticales y palabras léxicas, o entre grupos bisilábicos de fonemas idénticos que contienen o no un límite de palabra; además, muestra una capacidad básica para detectar estructuras del habla y a nivel *sintáctico* distingue entre frases de dos idiomas desconocidos distintos al materno pertenecientes a categorías rítmicas distintas.

El primer mes de vida su habilidad a nivel fonético le permite diferenciar ciertos rasgos distintivos de discriminación fonológica (p.e. /b/ y /p/), de un modo similar al

<sup>49</sup> Siglas en inglés para *conditioned head turn procedure*

comportamiento adulto; a los dos meses, diferenciar entre sílabas con vocales de diversa duración y, antes de los 5 meses, relacionar intermodalmente aspectos visuales de pronunciación y señales auditivas correspondientes a vocales.

Dicha habilidad discriminativa posibilita que a los cuatro meses, distinga prosódicamente entre su idioma materno y otro que pertenezca a la misma categoría rítmica y diferencie patrones de acento característicos de su idioma materno respecto a patrones de acento característicos de otro idioma. A los 5 meses, discrimina entre dos idiomas cualesquiera, que pertenezcan a distintas categorías rítmicas y distingue entre la entonación interrogativa y la declarativa.

La capacidad discriminativa universal se mantiene vigente hasta los 6 meses de edad, posteriormente se sustituye por una especialización en su lengua materna- siempre que el bebé se encuentre en un ambiente monolingüe, sin estímulos de contrastes fonéticos- (Werker et al, 2012). Esto implica una reorganización de habilidades y conocimientos previos que permiten el avance en el aprendizaje de su lengua de origen. Mariscal y Gallo (2014: 54) reflejan así este proceso: abstracción, para representar un prototipo de cada fonema de su L1; almacenamiento en la memoria; pérdida de la capacidad de discriminación ciega o pegada al estímulo sonoro; comparación del sonido con el prototipo y distorsión adaptativa del modo en que se percibe el sonido para asemejarlo al prototipo almacenado.

A nivel léxico, a los 6 meses el bebé prefiere escuchar palabras léxicas que gramaticales y se ha visto que puede asociar varias palabras comunes con sus referentes visuales, lo que ha llevado a pensar que a esa edad ya se conocen los significados de tales palabras.

A nivel morfológico se evidencia que a los 7 meses son capaces de detectar patrones de sonido correspondientes a palabras en el discurso fluido, a los 8 meses puede segmentar la señal en sus palabras constituyentes, tras un corto período de aprendizaje, a los 9 meses prefiere ciertas regularidades morfológicas: prefiere las palabras bisilábicas con patrón acentual común en su lengua materna más que aquellas con patrón acentual infrecuente en dicha lengua; es sensible a la frecuencia de aparición de patrones fonotácticos en palabras del idioma materno y prefieren escuchar palabras poco frecuentes que respetan patrones

fonológicos y fonotácticos comunes respecto de su lengua materna. Los bebés están en capacidad de discriminar patrones de acento característicos de su idioma materno respecto a patrones de acento característicos de otro idioma y a los 10 meses pueden reconocer palabras particulares a las cuales se les ha familiarizado en oraciones completas (Kooijman et al., 2005).

Al cabo del año, la pérdida de la sensibilidad para captar contrastes entre fonemas que no existen en la lengua materna o nativa es sustituida por una especialización en un idioma vinculado a una cultura (Jusczyk, 1997). Esto le permite a los diez meses comenzar a percibir el sistema consonántico de su lengua y a los doce meses le permite llevar a cabo, procesos de segmentación y extracción de las unidades del habla que conducen a la producción de las primeras palabras.

El bebé ha descubierto muchas de las características fonotácticas de su lengua, incluyendo, por ejemplo, el conocimiento de reglas implícitas acerca de qué fonemas se pueden combinar entre sí en una determinada lengua, conocimiento fundamental para comenzar la segmentación de palabras de la señal lingüística y ubicar sus límites.

#### *La codificación (Top Down) del aspecto formal*

En tanto, a nivel productivo, el recién nacido produce llantos y gritos, que configuran el inicio de un tipo de actividades que ponen a punto el aparato fonador para que posteriormente pueda producir combinaciones de sonidos semejantes a los del habla. A los tres meses se suma el *gorjeo*; a los seis meses aparece el *balbuceo* que combina sonidos vocálicos y consonánticos repetitivos de forma melódica y entonativa; a los ocho o nueve meses, surgen las *protopalabras* o formas fonéticamente consistentes, que poseen cierta estabilidad fonética, se vinculan con gestos en la atención y acción conjunta y en circunstancias diferentes.

El carácter de las “protopalabras” es idiosincrático, no convencional y un primer paso en el establecimiento de relaciones entre forma y significado, pero sin la precisión referencial de las palabras (Pérez Pereira y Castro, 1988). Algunas de ellas son emitidas con clara intención comunicativa y se acompañan de otros recursos comunicativos como gestos

y acciones. Las protopalabras – estado intermedio entre el balbuceo y las palabras o emisiones propiamente lingüísticas- serían la manifestación de la transición gradual de dichas adquisiciones (Stoel-Gammon y Menn, 1997). A los doce meses, el bebé comienza a producir las primeras palabras. Entre los doce y los dieciocho meses el repertorio aumenta, en promedio, a cincuenta palabras.

En esta etapa se aprecian ciertas estrategias fonológicas sistemáticas (Stampe, 1969; Bosch, 1984; Hernández-Pina, 1979, 1981, 1984; Ingram, 1991): *simplificación, reduplicación, asimilación y formas canónicas o patrones determinados de sonidos para varias palabras*. En la *simplificación*<sup>50</sup> el niño muestra una clara preferencia por ciertos sonidos, la limitación de su repertorio fonemático y la evitación de ciertos sonidos de difícil pronunciación. Un resumen de la evolución de las vocalizaciones se presenta en el cuadro N° 10, donde se observa que la evolución pasa desde el polo más expresivo-emotivo, al de referencia.

Entre los 18 meses y los cuatro años se produce un claro aumento de la complejidad de su producción y de su repertorio fonológico. A los cuatro años, ya son capaces de producir casi la totalidad de las consonantes y combinaciones de consonantes y vocales, excepto las vibrantes, la interdental en el caso de los españoles y algunos grupos consonánticos y diptongos. Esto trae consigo una disminución de los procesos de simplificación fonológica<sup>51</sup> y un avance en el ajuste morfo-fonológico, *e.g.*, la modificación de las raíces de los verbos al conjugarlos, *e.g.*, *dormir, durmiendo*.

El desarrollo metafonológico ocurre entre los cinco y seis años, asociado al aprendizaje formal de la lectoescritura. A su vez, existe evidencia de una alta correlación entre la existencia de dificultades en la lectura y las dificultades en la conciencia fonológica (Coloma et al., 2008). En paralelo, se desarrolla la conciencia de las diferencias que suponen los cambios conmutativos en pares mínimos, *e.g.*, *pato/gato*, y de la estructura fonológica de las palabras, *i.e.*, las sílabas y fonemas que la componen.

Ya a los diez años el niño posee una comprensión de las relaciones entre las variaciones

---

<sup>50</sup> Los tipos de simplificación serían: sustitución, asimilación, simplificación de la estructura silábica por a) reducción de grupos consonantes; b) reducción del diptongo a un elemento, pérdida de la consonante o segmento final de palabra; c) omisión de sílabas iniciales átonas.

<sup>51</sup> A los 20 meses, un 68% de simplificaciones; a los 2 años, un 33% y a los 4 años 4 meses, un 12%; a los 6 años, prácticamente desaparece. (Pérez Pereira, 2013: 232)

en la entonación y otros rasgos prosódicos y el significado que dichas variaciones comportan, *e.g.*, ironía, decepción, entusiasmo, etc.

En resumen, respecto del aspecto formal fonético, se desarrollan procedimientos perceptivos y articulatorios que se ajustan a lo que la lengua fija como convencionales, *i.e.*, sílabas y palabras, y ha sido el resultado de un proceso complejo de aprendizaje que resulta de la interacción entre muchos tipos de destrezas y desarrollos paralelos.

Entre los dieciocho meses y los cuatro años, la forma de las palabras producidas por los niños en la etapa de crecimiento fonológico presenta procesos característicos: a) diversificación silábica, b) incorporación de nuevos contrastes fonéticos: fonemas fricativos, africados, laterales, y, más tardíamente, los vibrantes (6 años para el sonido vibrante simple y hasta los 7 incluso para el sonido vibrante múltiple); a esa edad, un 10% de los niños aún no consigue producir el sonido vibrante múltiple y c) incremento de la longitud de las palabras.

**Cuadro N° 10: Modelo Infrafonológico de la evolución de las vocalizaciones**

<b>Fase y edad de inicio (meses)</b>	<b>Categorías (Globales) protofónicas presentes</b>	<b>Principios de la “buena forma silábica” que se va adquiriendo</b>
I. Fase de fonación (0-2)	Cuasi vocales	Fonación normal
II. Articulación primitiva (1-4)	Gageo (gooing)	Articulación
III. Fase de expansión (3-8)	Balbuceo marginal, vocales completas	Resonancia completa
IV. Fase canónica (6-10)	Sílabas canónicas (balbuceo repetitivo y variado)	Transición de formantes rápida
V. Integración (9-18)	Comienza habla con significado	Todos los principios anteriores

(Fuente: Mariscal y Gallo, 2014: 67)

Los procesos fonológicos de simplificación se producen por la ausencia de un importante número de contrastes fonéticos, de estructuras silábicas normalmente antes de los 3 años. Se trata de errores evolutivos fruto del propio proceso de adquisición y de dificultades de tipo perceptivo, articulatorio, representacional, etc. Estos errores serán de

tres tipos: *sistémicos, estructurales y asimilatorios* (López Ornat et al, 1994). En ellos se refleja el funcionamiento cognitivo: *su economía*, al decantarse por los aspectos más sobresalientes, y simples, dejando a un lado temporalmente los más difíciles, y *su razonamiento analógico*, pues en la asimilación, se extienden y traspasan rasgos de un fonema a otro.

En cuanto al aspecto formal morfosintáctico, ya hemos visto cómo a nivel receptivo, el bebé menor de un año es muy sensible a la información que proporcionan los elementos morfológicos y la sintaxis y cómo son capaces de captar regularidades y patrones combinatorios de uso, es decir, procesan activamente dichos datos desde el nacimiento.

Entre los doce y veinticuatro meses tratan a los pronombres personales- él/ella-y a los nombres propios como si fuesen predicados nominales completos. Del mismo modo, su comprensión permite que ya a los dos años pueda saber si una nueva palabra desconocida es un nombre común o propio, si va precedida o no por un artículo (Katz et al., 1974). Poseen una precoz capacidad para analizar los fenómenos lingüísticos y captar regularidades, e.g. al comenzar a hacer uso de morfemas ligados, no aplican los morfemas flexivos (marcaje de género, número, flexión verbal) ni derivativos (aumentativos, diminutivos, sufijo), de sustantivo a verbo; ni ponen un artículo antes de un verbo (Pérez Pereira, 2013).

A nivel productivo, la adquisición de los morfemas en niños hispanoparlantes puede revisarse en el cuadro N° 11.

Podemos observar que el niño es capaz de analizar, clasificar e inferir clases de palabras y reglas de combinación morfológica a partir del flujo oracional, e.g., en la adquisición de morfemas no aplica los morfemas de una clase, como *sustantivos*, a otra clase, como *verbos*. Los “rellenos articulatorios” indican que ha captado una palabra diferente, que aún no ha dominado sus particularidades, que puede dominarla en una etapa posterior y que aún sin ella puede comunicarse de manera efectiva.

A partir de los dieciocho meses, el bebé utiliza activamente claves fonotácticas que le permiten detectar clases de palabras; separarlas y sistematizar de a poco su uso y combinaciones.

A los dos años, la producción de verbos con variaciones de tiempo y persona y la posterior adquisición de las formas irregulares es relevante, pues ilumina la forma en que el niño aprende las reglas morfológicas de su lengua.

En el proceso de dicha adquisición aparece el fenómeno de “sobrerregularización” (Slobin, 1973; Pinker, 1994; Serra et al., 2000; Mendoza et al. 2001; Clahsen, Avelleda y Roca, 2002; Galaz, 2008) que surge por la *aplicación sin excepción* de las leyes que gobiernan el uso de morfemas regulares de tiempo y persona. Estos aparecen varios meses después de los dos años y su duración es extensa, hasta incluso los 7 años de edad.

La duración indica que la adquisición de las reglas morfológicas establece un esquema con un equilibrio estable, para gran parte de sus emisiones lingüísticas. Además podríamos aventurarnos a pensar que el niño *necesita* establecer dichas reglas para funcionar. En esta etapa preoperatoria, de dos a siete años, adquirir reglas sintácticas será uno de los primeros y principales objetivos del niño; no las excepciones.

Una observación desde el paradigma experimental, de los errores morfológicos característicos producidos por los aprendices de una lengua (español como L1 y como L2) respecto de la flexión verbal, evidencia que los errores se pueden describir “en función de la inexistencia en la lengua española de las formas producidas por los aprendices” (Ambadiang, Camus, García Parejo, 2008: 17), y de la distancia entre ésta y la forma correcta. Así, desde la idea de que los aprendices comprenden las formas morfológicas correctas usadas a su alrededor, les permite a estos autores establecer “un paralelismo entre sus producciones y las formas características de ciertas variedades morfológicas” (Ibidem).

**Cuadro N° 11: Adquisición de morfemas en niños hispanohablantes**

<b>18-24 meses</b>	<p><i>18 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “rellenos” articulatorios: formas a veces no diferenciadas (sin género/número/ni determinación) de los primeros artículos.</li> </ul> <p><i>19- 20 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeras formas de plural usadas no sistemáticamente.</li> <li>• Primeras formas de artículo determinado e indeterminado (no todas).</li> <li>• Uso de algunas preposiciones (a, de, en, por).</li> <li>• Uso no diferenciado de diminutivos.</li> <li>• Uso atípico de la función pronombre o adjetivo posesivo, mediante nombre propio o “construcciones verticales” (Muñeca Ana”). Desaparece a los 26 meses.</li> </ul> <p><i>20 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso anecdótico o rutinario de pronombres posesivos y personales (mío, a mí...)</li> </ul> <p><i>21 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso menos rutinario de pronombres posesivos y personales, en descripciones y en narraciones.</li> </ul> <p><i>21-22 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminaciones personales en tiempo presente: presente indicativo y contraste de personas (1º/ 3º y luego 2º)</li> </ul> <p><i>23-24 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• discriminaciones de tiempo verbal más próximas al presente: pretérito perfecto, futuro próximo; extensión a contraste personal</li> </ul>
<b>24-36 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso sistemático de plurales en nombres, determinantes, adjetivos.</li> <li>• Variación adecuada en los determinantes (artículos, demostrativos).</li> <li>• Primeras variaciones de los tiempos y personas verbales.</li> <li>• Variación de género en sustantivos, adjetivos y artículos.</li> <li>• Mayor variedad de preposiciones y adverbios (desde, con, para, sin, allí, como, ahora...).</li> <li>• Uso diferenciado (próximo/distante) de los demostrativos y adverbios de lugar</li> <li>• Uso de auxiliares (ser, estar).</li> <li>• Uso sistemático de pronombres personales y posesivos.</li> <li>• Aparición de las primeras variaciones de modo (subjuntivo, <i>e.g.</i>, vengas).</li> <li>• Aparición de los tiempos compuestos (se ha caído).</li> <li>• Alejamiento del presente, uso del pretérito indefinido, <i>e.g.</i>, ya te maté</li> <li>• <b>Errores de sobrerregularización</b></li> </ul>
<b>36-48 meses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso sistemático de los tiempos, persona y modos verbales.</li> <li>• Uso productivo de los aumentativos y diminutivos.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso frecuente de adverbios, preposiciones: antes, entonces, después...</li> <li>• Errores de sobrerregularización que serán dominados después de los 6 años.</li> </ul>
--	--

(Fuente: adaptado de Pérez Pereira, 2013 y Fernández, 1994)

El proceso de la adquisición del conocimiento para conjugar verbos irregulares sigue una curva en “U”: (a) fase de producción correcta, pero contextualizada, muy ocasional y perteneciente a “frases hechas” o imitativa de una frase adulta inmediatamente anterior; (b) fase de producción incorrecta en la etapa intermedia y de larga duración; (c) fase de producción correcta al final pero descontextualizadas.

La hipótesis habla de un proceso de reorganización interna del conocimiento lingüístico de los niños (Karmiloff-Smith, 1992) en la que habría una extracción del patrón de formación de verbos regulares, mediante la experiencia y el trabajo interno del niño que “busca regularidades” y en las que la reaparición de las formas finales correctas no surge por *corrección externa o paterna*, sino por *evidencia externa*, a partir de la observación de la realidad y la acomodación que los niños realizan para incorporar las excepciones a esa teoría o patrón regular previamente configurado.

Los recursos para adquirir morfemas de tiempo verbal, que trabajan simultáneamente dos categorías gramaticales –persona y número– requieren de las siguientes estrategias por parte del niño: dejar invariante una variable, *e.g.* morfema de persona; modificar la variable que tiene que aprender, *e.g.*, morfema de tiempo y por último, introducir el morfema de persona cuando se establezca mínimamente el de tiempo y recombinarlos.

Según Mariscal y Gallo, la misma estrategia podría explicar los *ejercicios fallidos de procedimentalización o errores de concordancia de género y número* cuya competencia, es alcanzada entre los 2 y 2 ½ años: se omite o el pronombre o el verbo (uno se deja invariante por omisión); luego, se utiliza pronombre + verbo impersonal (dejado como invariante) haciendo un uso combinatorio que produce errores de tipo “pronombre en una persona y verbo en otra” *e.g.*, *yo sabe*; en estos casos algo se deja invariante y algo se modifica. Se manejan variables por separado para luego combinarlas. Es decir, un tipo de

*Cæterīs pāribus.*

Tenemos, por tanto, una estrategia de aprendizaje gradual que avanza variable por variable, es un aprendizaje discursivo de diversos conocimientos en el bebé y posteriormente en el niño, que evita la *sobrecarga procedimental*. De hecho, cualquier sobrecarga en el procesamiento es dejada de lado por el niño, *e.g.*, los afijos y las palabras funcionales que son dejadas de lado temporalmente por el niño de veintiséis meses.

Otra pauta que sirve en la adquisición de reglas es que: “mientras más claro y transparente es el sistema, más fácil es su adquisición” (Slobin, 1996). De ahí, las diferencias en el aprendizaje de los morfemas de pluralidad en español- solo dos variantes-, comparado con el alemán- ocho alomorfos, cuya aplicación tiene múltiples excepciones- .

La composición del vocabulario en relación con las categorías léxico-sintácticas de la lengua a los dos años y medio será: *presencia de categorías de palabras de clase abierta*, i.e. nombres (60%), verbos (aumentan de 8% a los 16 meses, a 18% a los 2 y ½ años), adjetivos; *palabras de clase cerrada*: 10% en todas las edades (Gallego y Mariscal, 2007).

### *Nivel Sintáctico*

Desde la psicología evolutiva actual, la propuesta de una dinámica autoformante, nos indicaría que en la gramaticalización podemos encontrar ambos procesos: i) los que el niño genera para ir avanzando en sus *demandas procedimentales* y ii) los que genera para ir avanzando en sus *demandas declarativas*. Esta dinámica neuroconstructivista pone el acento en la proactividad como uno de los mecanismos más directamente implicados en el desarrollo cognitivo, y hace referencia a una actividad cognitiva “*continua, inevitable, persistentemente implicada tanto en el análisis de los estímulos externos como en los procesos de reorganización internos*” (Mariscal y Gallo: 143). Sin contradecir el papel fundamental de la proactividad infantil, veremos que ambos procesos procedimentales y declarativos son modelados e influidos por el papel formante del adulto. Para nosotros, ambos requisitos son fundamentales y complementarios.

El cuadro N° 12 resume la secuencia evolutiva seguida por los niños en su desarrollo sintáctico, de acuerdo principalmente a seis etapas, propuesto por Pérez Pereira (2013), y al aporte entregado mediante S-LARSP (Camargo y Garayzábal, 2013) que contempla siete etapas y la principal diferencia es que la etapa 5 de Pérez Pereira (de 2.3 a 4.6 años) es desglosada en dos etapas, 5 y 6 mediante S-LARSP que, a nuestro entender, describe más explícitamente los elementos morfosintácticos a nivel de oración, de frase y de palabra. Sin bien coinciden fuertemente en los distintos niveles de desarrollo.

Cabe destacar que ya a los 3 años el niño domina la oración simple y algunas clases de compuesta subordinada. Además, emerge la oración compuesta. A nivel morfológico, la concordancia de número y género se domina, así como la morfología verbal y nominal básica.

Un estudio de gramática evolutiva, llevado a cabo por Mariscal y Gallo (2006) y que fue realizado con bebés de 16 a 30 meses evalúan la evolución de diversos *índices de gramaticalización*: i) morfología verbal regular, ii) morfología verbal irregular y iii) longitud media de la oración. Se observa un desarrollo gradual, progresivo y no lineal, con un ascenso entre los 20-21 meses y nuevos incrementos al final de los 26 meses; la morfología irregular es más tardía en su adquisición, y está prácticamente ausente a los 24-25 meses (Mariscal y Gallo, 2006).

El desarrollo progresaría desde un habla semántica o funcional a un habla gramatical que parte con índices pregramaticales, *i.e.*, un habla semántica integrada casi exclusivamente por la combinación de palabras de clase abierta sin apenas elementos gramaticales tipo *fillers* o relleno fonológico, en entorno nominal como protoartículos y en entorno verbal como protoauxiliares, *e.g.*, *nene tos; calle no*.

Otros procedimientos pregramaticales: a los 19 meses, asociación interlocutor+acción (*mamá aúpa* por mamá súbeme); interlocutor+objeto (*mamá a poquis* por “ponme los zapatos”); a los 21 meses, forma verbal imperativa (*sienta* por “mamá siéntate”); entre los 22 y 25 meses, incorporación pronombres enclíticos (*ponme e pendiente; éjale papá, éjale, a vé levántate*). La segunda persona se incorpora entre los 22 y 29 meses (*aquí sientas, ¿me dejas un sitio?, ¿me pones las otras?, lo tienes que recoger*); el subjuntivo entre los 25 y 27 meses (*no te vayas; papito, que bajes esa pierna*); oración subordinada entre los 28 y 32 meses (*no jubas, la tiro la tapa; pues no me hables así que así me pongo nerviosa*). Los índices pregramaticales analizan la producción de morfemas de género y número aplicados a morfemas verbales de persona, número, tiempo, pronombres clíticos, preposiciones, etc., *e.g.*, *nene tene tos, a calle no*.

Según Serra et al. (2000), la secuencia de adquisición de las compuestas tiene dos períodos: i) producción de coordinadas y subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales de tipo causal y final; ii) realización de otras cláusulas adverbiales, *e.g.*, modales, condicionales y temporales. Las oraciones con cláusulas adverbiales comparativas, adversativas y con uso de subjuntivo son de adquisición tardía, entre los 6 y 10 años.

Las dificultades estarían en la comprensión de: i) pasivas irreversibles y luego reversibles antes de los 4;06 años; y de ii) oraciones que vulneran el orden estándar y otras oraciones complejas. Esto último nos remite al tipo de aprendizaje y de adquisición de reglas que utiliza el niño, que se basa en los objetos de la realidad que ya ha aprendido cognitivamente y que está codificando lingüísticamente con una primera estrategia de trasvase analógico (comparativo), por el cual busca en primera instancia una relación *1 a 1* entre el objeto -o evento, persona, acción- y su representación cognitiva. Una oración pasiva es ciertamente una construcción lingüística, no basada en la realidad inmediata, con un sujeto atípico que no es agente. Al no reflejar la realidad extralingüística, sino “crearla”

mediante el discurso, estas emisiones son aprendidas de modo posterior.

El dominio de los géneros discursivos comenzaría recién en la última etapa<sup>52</sup> - entre los 4;06 y los 9 años- en los que se advierte como claro requisito la obtención de la competencia morfológica y sintáctica. A su vez, el género argumentativo tendrá como pre-requisito el logro aceptable del aspecto formal- fonético, morfológico y sintáctico- dentro del que la comprensión y producción de todas las oraciones simples puede ya evidenciarse en un niño de 2;06 años; mientras que la mayor parte de las oraciones compuestas -sobre todo las de tipo *causal*, *consecutiva*, *explicativa*, *condicional*, y en general de todas aquellas que puedan ser utilizadas como una afirmación de referencia, razón o garantía- pueden observarse en un niño de cinco años. Además, el dominio morfológico de todos aquellos elementos (adverbios, adjetivos, pronombres, etc.) que permita cualificar una afirmación, estarían presentes antes de los 4 años.

Podemos destacar la proactividad a nivel procedimental: la actividad combinatoria del bebé nos indica que el sistema cognitivo busca y extrae esquemas oracionales y va explorando su alcance comunicativo rellenándolos de diversas formas y variando su orden, práctica basada en criterios posicionales. Ahora bien, el feedback selectivo que el adulto entregue al bebé será fundamental para que éste desarrolle cada vez más su actividad procedimental, acomodándola a la gramática adulta.

#### *Errores a nivel gramatical: ejercicios fallidos de proceduralización*

Como hemos visto en los anteriores aspectos formales, a nivel gramatical podemos observar los errores como ventanas que desvelan algo de la forma en que aprende el bebé. En el caso del marcaje de género, se detectaría un patrón formal de *distribución de adyacentes* en frase nominal, cuya interpretación no es supraléxica porque muchas veces no hay patrón nombre/artículo. Habría tres fases. En fase 1, el error es de omisión de categoría determinante, en contexto de uso obligatorio; en fase 2, hay producción de *fillers* como antecedentes de los artículos sin correspondencia necesaria entre estos y el nombre, e.g., e-

---

<sup>52</sup> Para Karmiloff & Karmiloff Smith (2005) el desarrollo de las unidades discursivas es más tardío que otros hitos del desarrollo lingüístico y cognitivo, porque supone un avanzado grado de conocimientos sobre la organización del lenguaje, sobre los motivos implicados en el intercambio con otras personas y sobre la organización que tienen los eventos en una secuencia temporal.

uja; a-uja; en fase 3, se producen *errores de sobregeneralización*, con una variabilidad tanto intraejemplar como interejemplar (Mariscal y Gallo, 2014)

En nuestra lengua, la cohesión entre pronombre y verbo personal es un caso complejo y en el niño se darían tres tipos de error: omisión (de pronombre o verbo); Uso de Pronombre + verbo impersonal y error concordancia de persona, e.g., pronombre primera persona+ verbo en tercera p., *yo tiene, yo sabe*.

La competencia que se alcanza entre los dos años y dos años y medio puede tomarse como índice del dominio de habilidades procedimentales en torno al sintagma nominal. A los tres años, la *prueba para dar recados* es lograda correctamente en cuanto a la incorporación del pronombre nos diría que la habilidad procedimental se extendió al sintagma nominal.

Por tanto, cabe destacar en el desarrollo morfosintáctico:

i) su *gradualidad discursiva*- desde una palabra al año, hasta la completa producción de subordinadas a los 4;06 años y la realización discursiva a los 9 años.

ii) la adquisición de *reglas sin excepción* que en ciertos casos producirá fenómenos incorrectos por su aplicación, e.g., la *sobregeneralización*, el *sobremarcaje*, la *sobrerregularización* y a nivel semántico, *la infra* y *la sobreextensión*. Todos ellos con distintos tiempos de duración o fijación en el comportamiento lingüístico del niño.

iii) su *eficiencia*, pues en cada etapa utiliza la estrategia que le es conveniente, e.g., uso de una estrategia global para la adquisición de primeras palabras y lposteriormente pasa a una estrategia analítico-fonética para manejar gran cantidad de información; el fenómeno de *facilitación sintáctica* o *syntactic bootstrapping* que refleja una capacidad del sistema de aprendizaje del bebé de aprovecharse de un conocimiento previo de naturaleza formal para avanzar en el significado, e.g., marcas de plural permiten discriminar otros ítems léxicos.

iv) *su base en la realidad*, por la que se aprenden primero aquellas habilidades lingüísticas en las que el niño pueda trasvasar o analogar lo que ya conoce a nivel cognitivo sobre la realidad y posteriormente lo que puede crear a nivel lingüístico.

El sistema procedimental que hemos revisado en esta primera parte del capítulo nos

ha mostrado las habilidades del bebé para realizar un análisis formal de regularidades fonéticas, morfológicas y sintácticas. En esta última, el resultado *del proceso de gramaticalización* es un conjunto de procedimientos específicos adecuados a la lengua materna que permite hablar de *forma gramatical*: utilizando las posibilidades que ofrece la herramienta de la morfosintaxis para expresar las intenciones comunicativas. Estos conocimientos, sumados a las capacidades cognitivas del niño, le permitirán acceder a significados supraléxicos que le ayudarán a especializarse en las complejas computaciones que requieren la producción y comprensión del lenguaje. Esta doble naturaleza permite hablar de *especialización interactiva* (Johnson, 2011).

**Cuadro N°12: El Desarrollo Sintáctico en Niños Hispanohablantes**

Etapa y edades (año, mes)	Características en la producción.	Ejemplo	Aportes Perfil S-LARSP
1) 1,0-1,6	No muestran conocimiento sintáctico. Emisiones de una sola palabra o frases hechas	“Está rico”, donde las palabras aisladas no son utilizadas en otras combinaciones.	(Etapa I: 10 ms-1,6) -Comando “mire” (mie-mia), verbos que asemejan formas imperativas -Entonación interrogativa al preguntar -Negaciones como respuesta aislada -Adverbios aislados -Sustantivos entre primeras palabras
2) 1,6-2,2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzan las primeras combinaciones de palabras en frases incompletas que expresan relaciones semánticas y operaciones de referencia.</li> <li>- Las primeras realizaciones sintácticas están restringidas a ciertos elementos léxicos.</li> <li>-Sensibilidad a los fenómenos de concordancia de género y número: <i>sobremarcaje</i>.</li> </ul>	<u>Relaciones semánticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agente- acción: <i>nené pega</i></li> <li>- Acción-objeto: <i>empuja tren</i></li> <li>- Agente-objeto: <i>papá pelota</i></li> <li>- Acción-locativo: <i>sentar silla</i></li> <li>- Entidad-locativo: <i>vaso mesa</i></li> <li>- Poseedor-posesión: <i>abrigo mamá</i></li> <li>- Entidad-atributo: <i>pelota roja</i></li> <li>- Demostrativo entidad: <i>este coche</i></li> </ul> <u>Operaciones de referencia:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Denominación: <i>este tren, mira muñeca, ahí nene</i></li> <li>- Recurrencia: <i>otro coche, más zumo</i></li> <li>- Inexistencia: <i>se acabó, no hay.</i></li> </ul> <u>Sobremarcaje:</u> <i>mota rota, tierra azula</i>	(Etapa II: 1,06-2,0) -Complejización verbos imperativos -Preguntas: palabras interrogativas con un solo elemento: <i>qué, por qué</i> -Aserciones: forma básica de un solo verbo; y formas de dos elementos -Adverbio+1 elemento -Pronombres: emergen -Inicio <i>Os. coordinadas</i> (y <i>mami, y cama</i> ) - <i>Os. Subordinadas</i> se inician con conjunciones <i>porque y que</i> -Sustantivos + determinantes, conjunciones, preposiciones y otros nombres -Concordancia de género entre determinantes y nombres Morfemas de diminutivos, los más frecuentes -Flexiones verbales: gerundio, 3.a p.s., presente y pretérito perfecto simple, m.indicativo y, 2.a p.s., m. imperativo.
3) 2,2-	-Primeras oraciones simples	-no quiero la leche, no escribas	(Etapa III: 2,1-2,6)

2,6	<p>completas. Categoría nominal. Dominio de la concordancia de número.</p> <p>-Oraciones negativas e interrogativas simples.</p> <p>-Primeras oraciones en subjuntivo con uso directivo.</p>	<p><i>en el papel</i></p> <p><i>-no te vayas; quiero que vengas</i></p>	<p><i>Preguntas: cómo, cuál, cuáles, dónde, quién</i> +dos elementos</p> <p><i>Sintagmas verbales:</i> perífrasis verbales, formas de infinitivo, 1.a persona del singular presente de indicativo. El tiempo futuro en forma perifrástica (<i>voy a + infinitivo</i>).</p>
4) 2,6-3,2	<p>-Categoría verbal. Oraciones interrogativas con pronombre.</p> <p>-Uso de primeras oraciones compuestas coordinadas y subordinadas.</p> <p>-Dominio de la concordancia de género.</p> <p>-Dominio de la morfología verbal con un uso especializado de ciertos morfemas verbales con cierto tipo de verbos</p> <p>-Dominio de morfología nominal básica.</p>	<p><i>-¿quién es ese señor?</i></p> <p><i>-“La abuela me regaló un coche y María un puzzle”; “mira lo que dibujé”</i></p>	<p>(Etapa IV: 2,7-3,0)</p> <p><i>Preguntas:</i> 3 elementos, encabezadas por preposiciones (<i>en, dónde, para, qué</i>).</p> <p><i>Aserciones:</i> dos objetos, uno directo y uno indirecto</p> <p><i>-Negaciones:</i> 4 elementos</p> <p><i>-Adverbios + 3elementos</i></p> <p><i>-Or. coordinadas:</i> emergen</p> <p><i>-Or. Subordinadas</i> con estructura sintáctica completa: adverbiales (más frecuente), sustantivas (emergen al final)</p> <p><i>-SN:</i> encabezado por preposición +otro sintagma nominal (<i>la casa de la rana</i>).</p> <p><i>- Pronombres:</i> forma enclítica</p> <p><i>- Concordancia número:</i> inicio en determinantes y sustantivos.</p> <p><i>- El aumentativo y superlativo (muy escasas)</i></p> <p><i>- Morfemas verbales:</i> 5 formas más del indicativo: 2.a p.s. y 1.a p.pl., tiempo presente;1.a p.s. y 3.a p.pl., pretérito perfecto simple y 3.a p.s. pretérito imperfecto.</p>
5) 3,2-4,6	<p>Utilización de toda la variedad de oraciones subordinadas. Control de la corrección gramatical. Dominio de la selección de modo (subjuntivo/indicativo)</p>		<p>(Etapa V: 3,1-3,6)</p> <p><i>-Comandos:</i> patrón similar a adultos, uso subordinados en órdenes, solicitudes, prohibiciones.</p> <p><i>-Preguntas:</i> 4 elementos+-preguntas de confirmación (<i>Es el turno de David, ¿cierto?</i>)</p> <p><i>-Negación: con duplicación dentro de la oración:</i> “no-nadie”, “no-nada”, “no-tampoco”.</p> <p><i>-Or. Subordinadas</i> adjetivas</p> <p><i>-Adverbio “ya”, frecuente.</i></p> <p><i>-Adjetivos +SN: (la rana fea).</i></p>
			<p>(Etapa VI: 3,7-4,6)</p> <p><i>-Comandos</i> coordinados y yuxtapuestos: disminuyen.</p> <p><i>- inclusión de nuevos interrogativos</i> algo infrecuentes como <i>cuándo</i> y <i>cuánto</i></p> <p><i>-Adverbios +4-5 elementos</i></p> <p><i>-Or. Comparativas:</i> emergen</p> <p><i>-SN</i> se complejiza: (<i>con la cara brava</i>)</p> <p><i>-SV:</i> aparición de 2 auxiliares y separación del auxiliar del verbo</p>



			<p>auxiliado por inserción de otro elemento (<i>acá está el niño jugando</i>)</p> <p>-<i>Morfemas verbales</i>: mayor variedad en m.imperativo: 1.a p. pl y en m.subjuntivo: 1.a y 3.a p.s., presente; 3.a p.pl., presente y 1.a y 3.a p.s., pretérito imperfecto.</p>
6) 4,6-9,0	<p>-Comprensión de oraciones pasivas irreversibles y, más tarde, reversibles.</p> <p>-Correcta comprensión de oraciones que vulneran el orden estándar y otras oraciones complejas.</p> <p>-Mecanismos básicos de elaboración del discurso conectado o <i>géneros discursivos</i> (diferenciación del primer plano y el fondo narrativo)</p>		<p><i>Aserciones</i>: duplicación de objetos directos o indirectos (Forma plena+forma pronominal)</p> <p><i>Or.Subordinadas</i>: estilo directo en los contextos de narración (<i>y el niño dijo, regresa</i>). Presencia del <i>ser intensivo</i> o <i>focalizador</i> después de los 5;06 años (<i>y atrapó fue al perrito</i> vs <i>atrapó al perrito</i>).</p> <p>-<i>Coordinación de sustantivos</i> se complejiza: coordinación de SNs encabezados por preposición (<i>del perro y del humano</i>), emerge aposición SNs (<i>y acá cogió al perrito, su mascotica</i>).</p> <p>-<i>Morfemas Verbales</i>: formas compuesta condicionales, formas de futuro, y 3.a p. pl., pretérito imperfecto, modo indicativo emergen tardíamente.</p>

(Fuente: adaptado de Pérez Pereira 2013: 247; Camargo y Garayzábal, 2013 para S-LARSP)

#### *Aspecto declarativo de la adquisición gramatical.*

Según Malle (2002) habría un aspecto declarativo en la adquisición gramatical que se relaciona evolutivamente con la teoría de la mente, e.i., con la capacidad para procesar información sobre las personas como agentes intencionales. Se distinguen tres fases:

- i) Fase 1: prerequisites mentalistas. Ocurre alrededor de los doce meses y reúne aquellas habilidades básicas de inferencia mentalista, e.g., imitación, atención conjunta, atribución de relaciones básicas entre sujetos y objetos (intenciones, deseos)

- ii) Fase 2: Demandas mentalistas: El niño elabora un protolenguaje estimulado por la necesidad de comprender al otro. El protolenguaje no es un listado de etiquetas para objetos, sino un listado de actos de habla basado en conexiones sujeto-objeto: agrado o desagrado, deseo fuerte o débil, deseo o intención, peticiones, ofertas, órdenes. Su limitación fuerza al niño a buscar las fórmulas gramaticales de su lengua que le permitan actos inferenciales más analíticos y eficaces, *i.e.*, distinguir nombres y verbos, morfología persona/tiempo, subordinaciones. El avance en la teoría implicaría:
- a. Poder discriminar entre primera persona-hablante, apropiarse de una lengua designándose como yo-, segunda persona-oyente y tercera persona- ni H ni O, pues la discriminación obliga a cambiar de perspectiva desde lo que yo hago, tengo, soy, deseo o creo; a lo que tú haces, tienes, eres, deseas, crees o él hace, tiene, es, desea, cree.
  - b. El marcaje flexivo de persona comenzaría con los verbos de acción, pues la dificultad en la generalización flexiva podría estar en las limitaciones para atribuir estados mentales. La perspectiva cambiante en verbos de acción, no se produce en los verbos de pertenencia (tener) o identidad (ser).
- iii) Fase 3: Un lenguaje mentalista: Dominar la gramática hace que el niño sea un agente eficaz para las inferencias mentalistas. Se ha demostrado que la producción de oraciones subordinadas de complemento con verbos mentalistas, e.g., *mamá cree que no lo has hecho; creo que no va a venir, piensa que yo tengo la culpa*, es prerequisite para superar la prueba de la “falsa creencia”, procedimiento para medir la Teoría de la mente. Donde la mayoría de los menores de 5 años no resuelve la prueba; los de 5 años la resuelven en su mayoría y los mayores de cinco-sin trastornos de lenguaje- todos (Gopnik & Meltzoff, 1999; Miller, 2006; De Villiers, 2007).

Esta ruta declarativa, en tanto contribuye al proceso de construcción oracional, se va especializando en la función *pensar para hablar* (Slobin, 1996). Adquirir una gramática implica adquirir una serie de opciones para esquematizar la experiencia con el propósito de

ser expresada verbalmente. Una oración está determinada por la experiencia vivida, por la intención comunicativa al contarla y las distinciones que contiene la gramática de cada lengua. Como complemento de la proactividad del niño en este punto, el rol facilitador de los padres en la tarea de *pensar para hablar* se verifica a través de sus frecuentes preguntas por componentes oracionales: sobre objeto, *e.g.*, ¿qué tienes en las manos?; sobre localización, *e.g.*, ¿A dónde?; sobre causa, *e.g.*, ¿Por qué?

La propuesta de pensar para hablar, podemos entenderla como una cristalización gramatical de la teoría relativista- atenuada- propuesta a mediados del siglo XX por Sapir y Whorf (Sapir, 1958). En este caso, la gramaticalización moldea la cognición hacia su expresión lingüística, pues lleva implícito en su aprendizaje maneras particulares de pensar para hablar, fundamentalmente intersubjetiva, sesgada hacia lo que los hablantes pueden comunicar a través del lenguaje. Según Malle (2002) la vinculación entre lenguaje y capacidades mentalistas humanas incluiría una serie de discriminaciones cognitivas que sitúan el mensaje en un contexto conversacional y espacio temporal: a) *perspectiva*: yo/hablante; tú/ oyente; b) *deixis espacial*: aquí/ allí/ allá, c) *temporal*: hoy, mañana, d) *causalidad*- porque, a causa de, etc. que contribuyen a la coordinación social, a la comunicación intersubjetiva entre los hablantes, a la posibilidad de crear mundos compartidos.

## 1.2. Aspecto Semántico:

Este aspecto alude principalmente al proceso de emparejamiento de sonidos con significados o usos, *i.e.*, el aprendizaje del vocabulario. Dicho proceso supone una ruta de aprendizaje no *procedimental* – como en el aspecto formal recién visto-, sino *declarativa*, con diversos recursos de procesamiento, procesos cognitivos y coordinación de distintas áreas cerebrales.

Dentro de sus capacidades receptivas a nivel semántico, sabemos que el bebé es capaz de establecer categorías, *e.g.*, expresiones faciales, colores, sonido de la voz humana y los objetos, etc. Dicha capacidad se fundamenta en la habilidad de discriminación de la realidad que permite ver lo distinto entre los objetos, para luego proceder a su clasificación en diversas clases. Pero, ¿qué estimula al bebé desde el nacimiento? Dos configuraciones estimulares diversas: *los objetos y las personas*.

Los objetos son paquetes de información tridimensional, sólido, compacto, que forman unidades, pueden contarse, ocupan un lugar, pueden desplazarse. Su conducta se interpreta en función de sus antecedentes causales. En suma, cuando el bebé conoce objetos, conoce la forma de su existencia<sup>53</sup>. A los doce meses, e.g., tratan diversos entes de su realidad cotidiana- *utensilios de cocina, objetos del baño, animales, vehículos, plantas, muebles*- como perteneciendo a categorías distintas. Lo que se sabe porque se manifiesta en sus conductas de reconocimiento y de sorpresa, de interacción social y en el establecimiento de programas motrices específicos para interactuar con cada categoría (Rodrigo, 2013: 216). Todo ello aún sin haber producido sus primeras palabras.

Las personas, por su parte, son aquellos *objetos con mente*, sistemas intencionales cuya conducta se interpreta en función de sus consecuencias, de las metas buscadas en forma de intenciones. Antes de los dos años, el bebé no refleja una comprensión de significados asociados a estados mentales como “triste”; a los dos años se puede observar la expresión de un estado mental, e.g., *yo no sabe, tú*. Tres meses más tarde, el niño podrá comprender los verbos mentalistas de la madre y producirá oraciones subordinadas para referirse a estados mentales, e.g., *no me acuerdo qué he comido*.

A lo largo de su desarrollo cognitivo el niño necesita conocer tanto a los objetos como a las personas. Dichas representaciones deben permitirle manipular objetos y manipular- *controlar, predecir*- mentes. En este sentido, el ser humano como especie mentalista buscará los instrumentos que faciliten al niño la elaboración de modelos mentales sobre los deseos, intenciones y creencias de los demás y en este objetivo, la emergencia de los significados gramaticales se relaciona con dicha búsqueda. Veamos cómo se desarrolla dicha emergencia.

Es sabido que el vocabulario comprensivo es siempre mayor que el productivo. La evolución, según edad desde los 8 a los 15 meses, muestra que existen un incremento progresivo del vocabulario en todas las categorías léxicas, dentro de las que el sustantivo se encuentra en mayor frecuencia (la media es 54, 08), seguido de las fórmulas (16,37) los predicados (19,90) y por último las palabras funcionales (5,34). Además, entre los 8 y 15 meses, el 25,7 % de los niños ha comenzado a hablar mientras que sólo el 1,7 % no comprende ninguna palabra; 13,7 % comprenden entre 200 y 300 palabras y sólo el 4,6

---

<sup>53</sup> Lo que a su vez nos recuerda la primera parte de los estudios de lógica aristotélica: *las categorías*, referidas a los modos del ser.

% dicen más de 100 (Gallego y López Ornat, 2005). Las curvas de desarrollo permiten observar un incremento progresivo de la media de palabras comprendidas por grupo de edad y un comienzo más tardío de la producción.

### *Las Primeras palabras.*

La adquisición de las primeras palabras constituye un punto de llegada y un punto de partida. Es de llegada, en cuanto a que todos los desarrollos perceptivos articulatorios y comunicativos que ocurren durante el primer año se cristalizan en las primeras palabras; es de partida en cuanto fundamentan la construcción de todo el desarrollo léxico posterior, en sus dos vertientes: forma y significado.

Entre los doce y los quince meses empiezan a incorporarse de forma simultánea a las conductas comunicativas, formas referencialmente estables que constituyen un paso más en el proceso de emparejamiento entre un elemento comunicativo con forma estable y un determinado objeto/evento externo al niño y al interlocutor, proceso que deriva en el uso de elementos simbólicos convencionales con valor comunicativo, las palabras, y con ellas la adquisición de la referencia.

Valga citar textualmente a Garayzábal y Codesido (2015: 184-185) como resumen de este apartado:

“Alrededor de los 12m. aparecen las llamadas protopalabras. Estas primeras emisiones se unen a vocalizaciones prelingüísticas (balbuceos) y a gestos. Se caracterizan por ser muy idiosincráticas, por aparecer en contextos definidos y por tener un valor puramente referencial; comparten más la experiencia que el significado. El significado de estas emisiones lo determinan el contexto y los gestos que se asocian. La idiosincrasia sugiere que en el periodo de adquisición del lenguaje el niño no sólo viene equipado con un lenguaje, sino que también trabaja en la adquisición del lenguaje para sus propios fines. Una protopalabra es idiosincrásica porque el niño utiliza una combinación de sonidos propia y personal para referirse a los objetos. La característica de estas protopalabras es que adoptan una forma fonológica fija y consistente para el objeto en cuestión, como ocurre con las propias palabras; así un niño puede usar la emisión *pispa* para referirse al mango de la

ducha, o *lete* para referirse a un zapato y no utilizará esta emisión para ningún otro objeto o acción, sólo para el referente en cuestión

[...] El niño inicialmente utiliza las palabras asociándolas a una situación o a un objeto concreto, esto es, se produce una fase de etiquetado de palabras y sus referentes; así el niño entre un año y dos de edad utiliza la palabra [tété], *chupete*, para referirse solo a su chupete, no es capaz de extrapolar la palabra a otros chupetes, tiene un uso restrictivo, infraextensionado, de la palabra, pero también puede ocurrir que realice sobreextensiones de significado, de este modo, podría utilizar la palabra [páto] para referirse a cualquier tipo de ave, voladora o no (gallina, jilguero, cigüeña,...). Esto quiere decir que el niño aún no ha interiorizado el concepto de la palabra.

Cuando este vocabulario alcanza una masa crítica (suele considerarse en torno a las 50-150 palabras), el niño empieza a hacer combinaciones espontáneas de esas palabras, alternando emisiones de una o dos palabras. En ese momento es cuando el niño está entrando de lleno en el terreno de la morfosintaxis”.

### *Etapas en el desarrollo léxico*

Las etapas de adquisición, uso y significado subyacente del vocabulario (Barret, 1986; 1995) se describen a continuación:

1.- *Período de representación de eventos* (10-11 meses)<sup>54</sup>: es un período de adquisición lenta y escasa, en que el vocabulario no excede las 10 palabras y cuya adquisición ocurre

---

<sup>54</sup> También se postula este período como pre-representacional (Pérez Pereira, 2013: 234), pues el uso contextualizado de las palabras impide su generalización en otros contextos, e.g., usará *awa* por el agua de la bañera, pero no al ver un estanque o cuando quiera beber. Pero, tal y como habíamos comentado respecto del desarrollo cognitivo y la capacidad de abstracción, a mayor contextualización, menor capacidad de generalizar dichas palabras a los contextos apropiados. De tal modo que podríamos hablar de una gradualidad de representación, que comienza muy pegada al objeto, con objetos muy contextualizados; para posteriormente ser capaces de formar representaciones conceptuales de la realidad con mayor distancia de los objetos, que conformarán determinados “tipos” de objetos/seres/acciones/acontecimientos, o cuyo uso pueda generalizarse a cualquier instancia de esa categoría. Lo que nos queda claro es que la contextualización fuerte de una palabra es inversamente proporcional a su potencialidad de ser abstraída a otros contextos. Entendemos que el bebé trabajará primero en asignar una relación 1:1 entre significante y significado y que una etapa posterior es la de designar con el mismo significante otros objetos similares. En este sentido, si la contextualización es fuerte, también es fuerte la relación 1:1 entre objeto y significante. Podemos suponer incluso que, si el trabajo del bebé en este punto es producir una asociación 1:1 entre significante y significado, la abstracción implicaría una especie de ruptura de dicha relación, para poder aplicar el significante a otros objetos/seres/acciones/acontecimientos. Pero si respetamos el proceso de establecimiento de dicha relación, es coherente que el niño se focalice en el establecimiento de dicha relación, más que en una mayor abstracción en esta etapa.

dentro de un formato de juego o de acción conjunta. *i.e.*, en contextos muy determinados, regulados por el adulto, en situaciones habituales, muy rutinarias y regulares: *baño, comida, salidas, despedidas, juegos*. Estas primeras asociaciones se almacenan como ejemplares relativamente independientes unos de otros y apenas se producen procesos de generalización.

Los principios que guiarían al bebé en la selección y uso de las primeras palabras son: *identificabilidad, funcionalidad y frecuencia* (Mariscal y Gallo, 2014) y el proceso de adquisición del léxico mental incluye subprocesos (Werker y Curtin, 2005):

- a) segmentación de las palabras de la cadena hablada.
- b) creación de representación léxica de la forma de la palabra que incluye el suficiente detalle fonético.
- c) construcción de una representación conceptual del referente, *e.g.*, categoría de objetos, eventos, etc.
- d) mantenimiento en la memoria de dicho emparejamiento. Estos subprocesos dependen de dos factores: a) la proactividad del niño y b) el papel formante del adulto.

La proactividad del niño se verifica en:

- *sus habilidades de procesamiento auditivo*<sup>55</sup> que le permite analizar los patrones fonoprosódicos- y que a su vez dependen de sus habilidades de categorización, de desarrollo conceptual, y de sus procesos de memoria declarativa.
- *sus habilidades de producción de vocalizaciones prelingüísticas*, pues existe una correlación entre éstas y el desarrollo léxico posterior<sup>56</sup>.

El papel “formante” del adulto se verifica en:

---

<sup>55</sup> Según el paradigma experimental “looking while listening (LWL)” ( Fernald, Perfors y Marchman, 2006), existiría una relación entre el procesamiento auditivo rápido y la segmentación de palabras del primer año, con el desarrollo léxico del segundo; y porque un niño de dos años procesa más rápidamente la forma de las palabras y accede más rápido a su significado que los menores de dos años y son a la vez más rápidos en orientarse hacia la imagen del objeto correcto y su desarrollo del vocabulario es más acelerado.

<sup>56</sup> Existe correlación entre a) la cantidad de vocalizaciones a los 3 meses de vida y el tamaño de vocabulario alrededor de los dos años; b) la edad del balbuceo canónico y la edad de inicio del primer habla con significado; c) el uso de consonantes y sílabas canónicas (CV) al año y la edad de inicio de las primeras palabras, d) la diversidad silábica y el tipo de sonidos entre 6 y 12-14 meses y los resultados en diversos test de lenguaje a los 5 años. (Mariscal y Gallo 2014: 85-86)

- i) el refuerzo en las “protoconversaciones”,
- ii) el uso de un lenguaje característico dirigido a los niños,
- iii) la tasa de imitación materna que estimula y aumenta la producción de éstas por parte del bebé y a medida que avanza,
- iv) un feedback cada vez más selectivo.

2.- *Período de entre 10 y 50 palabras* (15- 19 meses): aumenta el ritmo de adquisición, entre 10 y 50 palabras, aunque todavía es lento. La incorporación de palabras nuevas tiene un carácter descontextualizado, pudiendo emplearlas en circunstancias diversas sin reducción de su uso a unos pocos contextos particulares. Es un período de producción de las primeras agrupaciones formales y conceptuales, se trazan las primeras redes entre las palabras formalmente similares y conceptualmente relacionadas.

Las primeras cincuenta palabras, previas a la explosión del lenguaje, constituyen *protoformas léxicas*, similares a las del balbuceo y que apoyan la continuidad de esta adquisición. Sin embargo, poseen características especiales (Tardfi, 2008):

- i) *Estructura*: presentan limitaciones formales, son mono o bisilábicas, de consonantes generalmente bilabiales, oclusivas o nasales con frecuentes reduplicaciones silábicas y poca variación entre una sílaba y otra.
- ii) *Estabilidad*: estas protopalabras son emisiones que presentan una forma estable en la relación sonido/significado y se diferencian del balbuceo en
  - a) La forma fonética, que debe estar relacionada de forma consciente con el contexto de uso.
  - b) La existencia de cierta relación de similitud entre la forma infantil y la adulta en términos de su estructura silábica y/o segmental, un cierto patrón de correspondencia.
- iii) *Conocimiento de los sonidos “en bloque” y no de forma aislada*, lo que conlleva una incapacidad de combinar entre sí sonidos procedentes de distintas palabras que ya conocen, *i.e.*, no hacen un uso combinatorio de los fonemas que conocen. En la etapa de explosión del lenguaje, hay un cambio



a una *estrategia analítica* donde será capaz de utilizar los fonemas con todas sus posibilidades combinatorias.

- iv) *Fondo común de realidad compartida*, presente en estos protosignificados léxicos; es percibido por los niños de cualquier entorno sociocultural. Las primeras 10 palabras parecen tener muchos aspectos en común en diversas lenguas: por su frecuencia de uso en el lenguaje dirigido a los niños, su facilidad de identificación y su utilidad funcional. Pertenecen principalmente a la categoría de “gente o personas” -papá, mamá, parientes, etc.-, presentan sonidos de tipo onomatopéyico y escasez de palabras funcionales. El orden de aprendizaje sería: palabras para describir personas (nombres propios, parentescos), objetos concretos y manipulables y algunos verbos o etiquetas léxicas para expresar acciones.

Los principios por los que se guiaría la adquisición del léxico en esta primera etapa de cincuenta palabras serían (Pruden, Golinkoff, Hirsh-Pasek y Henon 2006): el principio de *referencia*, el de *extensión* y el del *objeto completo*. El bebé, mediante el lenguaje, interpone entre su conocimiento del mundo y el mundo mismo, un intermediario que es el lenguaje. En esta primera etapa, el bebé trabaja realizando una especie de comparación o analogía. Su conocimiento de la realidad y la realidad conocida, tiene en el niño una relación 1:1 y, de forma análoga, el bebé parece querer conservar con el lenguaje la misma relación global, completa, holística entre el objeto y la palabra que lo estaría representando.

3) *Período posterior a las 50 palabras* (después de los 20 meses): es una etapa de *explosión de vocabulario* o *vocabulary spurt*, asociada a la conducta de preguntar el nombre de las cosas. En cuanto al desarrollo cognitivo-lingüístico, el niño ya sabe que las cosas tienen nombre, lo que implica un salto cualitativo en un niño que se plantea el vínculo simbólico entre formas y significados. En la mente del niño se han generado redes léxicas que vinculan entre sí los significados y las formas de las palabras. Los datos cuantitativos indican que ocurre un aumento de la velocidad de adquisición seis veces superior al período anterior: se adquieren en promedio entre cinco y nueve palabras/día, hasta los seis años (López Ornat, et al., 2005). Dicha etapa se asocia con el avance del desarrollo conceptual, *i.e.*, las palabras representan conceptos o clases de objetos, acciones, cualidades,

acontecimientos y relaciones.

Se observa en esta etapa un cambio de estrategia a un modo *analítico de tipo fonético* que acabará organizando formalmente el sistema y que es producto del aumento de la densidad de las redes. Esto, por una parte, impide que el sistema continúe almacenando las palabras de manera tan global como en la fase 1 y 2; pero por otra, la gran cantidad de palabras vecinas facilita el aprendizaje de nuevas palabras; al detectar una nueva palabra semejante a muchas de las que tiene almacenadas, pero que difiere en algún fonema, el niño la almacena como “palabra nueva” incorporándola a su léxico mental.

En esta etapa, funcionarían principios de segundo nivel: el de *convencionalidad* (en la preferencia de los términos<sup>57</sup>); el de *ámbito categorial* (las palabras se extienden en relación con sus categorías); el de *nombre nuevo* (el nombre nuevo se refiere a categorías nuevas).

En cuanto a la composición del vocabulario en relación con las categorías léxico-sintácticas de la lengua vemos que a los dos años y medio, por un lado, hay gran presencia de categorías de palabras de clase abierta, de las cuales: 60% son nombres; los verbos aumentan desde un 8% a los 16 meses, a un 18% a los dos años y medio y, por otro, hay un 10% de palabras de clase cerrada (Gallego y Mariscal, 2007). En dicha composición hay ascensos y descensos: la categoría nominal asciende hasta la etapa de 200 palabras, luego se estabiliza y posteriormente desciende a partir de las 400 palabras. La categoría verbal y funcional parte con nivel menor al 10 %, pero su evolución es diferente, así los verbos ascienden desde el nivel inicial hasta el nivel de 501-600 palabras con un porcentaje algo menor al 20%, y las palabras funcionales o de clase cerrada ascienden pero por debajo del verbo. Su estructura fonoprosódica generalmente monosilábica y átona podría explicar su escasa presencia hasta los 3 años, constituyen, por tanto, elementos que no tienen marcado el acento y pasan más desapercibidos que las palabras con contenido que, al tener sílabas tónicas, son perceptualmente más sobresalientes (Echols et al 1997).

En este punto consignamos que en el bebé se verifican nuevamente, pero en clave

---

<sup>57</sup> Aunque por excepción a esta convencionalidad se produce en este período la creación léxica, cuando el niño quiere nombrar una realidad pero no tiene ninguna palabra adecuada en su sistema y produce palabras inexistentes, pero basadas en componentes fonológicos o morfológicos previos. Cabe hacer notar que el papel formante del adulto nuevamente guiará la producción del niño hacia la convencionalidad.

semántica, capacidades cognitivas de categorización, y conceptualización de la realidad; utilización diferenciada de estrategias de procesamiento- holístico o global y luego analítico-, utilización de discriminación fonemática, comparación y contraste, etiquetado nuevo.

Según Golinkoff y Hirsh-Pasek (2012), el avance del desarrollo cognitivo y lingüístico dependerá de claves informativas que van cambiando a lo largo del tiempo: *perceptivas*- por prominencia perceptiva de ciertos objetos, etc.-, luego, de tipo *social*- atención conjunta, información contextual que ayudan a incorporar palabras al léxico; posteriormente *claves lingüísticas*. De esta forma lo que se ha aprendido sin palabras ahora debe traspasarse a palabras, de un nivel cognitivo a uno lingüístico.

#### *Los errores como reflejo de la adquisición de conceptos*

Los errores que se producen en esta etapa reflejan la forma en que el bebé adquiere los conceptos y revelan el carácter proactivo del niño en el proceso de adquisición del lenguaje; se presentan en orden temporal:

(1) la *infraextensión o under-extension*<sup>58</sup> (Dromi, 1987). Se refiere al uso restringido del significado de las palabras. Así, p.e. “tete” en un primer momento será un chupete concreto y no otro.

(2) la *sobreextensión u over-extension*<sup>59</sup> (Clark, 1973), que es una generalización inadecuada del uso de palabras afectadas por analogía, e.g., usar *quema* para la papilla caliente y para el postre “quema, no me gusta”; decir *bola* a la luna cuando se la ve por primera vez, por analogía con bola (pelota). Dado el carácter restringido del vocabulario inicial, se sobreextienden algunos rasgos del significado de palabras o expresiones

---

<sup>58</sup> La infraextensión es una limitación en el uso de una palabra, pues refiere sólo a ciertos ejemplares de la clase a las que se refiere el adulto. El fenómeno ocurre porque la base en el proceso de formación de conceptos o categorías naturales comienza con ejemplares prototípicos, i.e., el que reúne más características de esa clase de objetos, desde los cuales y de manera posterior, se extenderá el uso a otros ejemplares menos característicos, más periféricos hasta conformar una categoría semejante a la del adulto.

<sup>59</sup> Fenómeno de utilización de una palabra con referentes inapropiados pero que tienen algún nexo con el concepto que subyace a la palabra adulta. Esto puede deberse a que la composición de los rasgos semánticos de una palabra pueden estar incompletos, dado que se adquieren poco a poco y no de una vez. Si al adquirir una palabra determinada, faltan en ella algunos rasgos semánticos específicos, entonces dicha etiqueta puede ser utilizada en más objetos de los que corresponde, de allí, la sobreextensión.

conocidas a otras situaciones u objetos, en los ejemplos anteriores: *quema* por *desagrado*; *redondez*: *bola* y *luna*.

Volvemos a captar en estos errores semánticos la capacidad de abstracción y traslación de significados de un objeto/situación conocida, a otra menos conocida. Otra explicación, desde el *modelo de competencia lingüística*, afirma que el niño nace con unas reglas potencialmente aplicables en los contextos lingüísticos que lo requieran y su esencia generalizadora se manifestaría en el fenómeno de la sobreextensión, donde el hablante impone un conocimiento lingüístico independiente de la experiencia.

Como vemos en el orden de adquisición, el niño primero logra establecer un tipo de asociación *1:1* entre significante y significado y por ello ocurre la infraextensión, como manifestación de la relación unívoca que ha establecido, *i.e.*, el niño utiliza una determinada palabra para denominar un objeto pero no para un objeto similar en diverso contexto, e.g., usa *coche* para el auto de papá, pero no para su juguete que es un coche, pues el aprendizaje de la palabra está ligado a un contexto muy reducido de uso. El próximo paso será aprender que estas etiquetas léxicas no se refieren a ejemplares individuales, sino que su significado se extiende a toda una categoría de ejemplares que comparten algunos rasgos semánticos básicos a fin de ampliar el significado de esos nombres. De este modo, una vez que han comenzado a identificar los rasgos semánticos principales y característicos de los prototipos, aparece la sobreextensión, que refleja el desapego del contexto, a realidades que guardan cierta relación para el niño. Esta sobreextensión se irá resolviendo a medida que el niño añada nuevos atributos semánticos, que le permitirán establecer diferenciaciones y adicionar etiquetas léxicas nuevas. De allí, surgirá posteriormente la conformación de campos semánticos con términos relacionados. Las categorías básicas se forman hasta los cinco años, y nociones supraordinadas e infraordinadas - *hiperónimos* e *hipónimos* de un mismo campo semántico- o relaciones de *sinonimia* y *antonimia* se adicionarían a las primeras, después de los cinco años.

Todo ello permite que se establezcan redes jerárquicas muy complejas y el significado de las palabras se puede obtener gracias a las relaciones de sentido que unas palabras tienen con otras. Es decir, se adicionará otra estrategia para la adquisición de vocabulario: la de inferir significado a partir de las relaciones establecidas con otras

palabras de la cadena oracional. Si la adquisición de las primeras palabras es mucho más larga y costosa es porque implica la adquisición de fundamentos entitativos, se aprenden las palabras por lo que son en la realidad contextualizada, no por referencia a otras palabras, porque no las posee; luego, la estrategia de inferencia se basará en estas primeras adquisiciones y se aprenden por su relación con ellas dentro del sistema léxico, por su función, por referencia a estas otras.

En estudios sobre los *Potenciales Evocados* o *Potenciales relacionados con eventos* (ERP Event-Related Potentials)<sup>60</sup> en bebé de 18 a 30 meses, se midió su actividad léxica y gramatical mediante el registro del componente N400 y P600 respectivamente. El resultado indica que los niños de 24 meses -y no en los de 18- se registraba el componente N400 cuando se le presentaban palabras no relacionadas, i.e. indica que el bebé tendría dificultades para encontrar palabras y asignarles significado, lo que indicaría que ya a esta edad habría una organización categorial de las palabras, por categorías semánticas, lo que permitiría un buen desarrollo del lenguaje posterior<sup>61</sup>. El componente P600 aparece en respuesta a la detección, por parte del bebé, de palabras insertas en frase, pero de forma incorrecta. En menores de 5 años, el pico de actividad del componente se encuentra distribuido de modo más amplio y su latencia es más alta que en adultos y niños mayores.

El modelo explicativo neuroconstructivista del proceso de adquisición del lenguaje (Oliver, Johnson, Karmiloff-Smith, Pennington, 2000) propondría el *Principio de Especialización Interactiva* para explicar el cambio cognitivo de adquisición del lenguaje: cuando emerge una nueva competencia cognitiva, ésta requiere ser incluida en una red funcional previa, una dinámica de segregación con respecto a esa red funcional y su interacción con otras redes funcionales. Al emerger la competencia lingüística, ésta se integraría en una red funcional declarativo-procedimental existente que no es específicamente lingüística, sino de especialización a partir de dos dinámicas cognitivas generales: *elaborar información (procedimental)* y *generar intervenciones adaptativas en el entorno (declarativa)*. La especialización iría desde la dinámica declarativa hacia los significados lingüísticos y desde la dinámica procedimental hacia las formas lingüísticas.

---

<sup>60</sup> Información detallada en [www.uniovi.es](http://www.uniovi.es)

<sup>61</sup> Aquellos bebés que a los 19 meses mostraron el componente N400, mostraron puntuaciones adecuadas en pruebas de lenguaje a los 30 meses, mientras que los que no, manifestaron problemas a nivel expresivo en la misma prueba.

Se construirían entonces el conocimiento del mundo compartido por los hablantes de su lengua y las destrezas que sustentan el intercambio comunicativo. Habría a su vez una complementariedad entre ellos: la construcción del significado es mediada por los significantes y los significantes por los significados.

La validación biológica del modelo indicaría que existe un correlato entre las conductas de adquisición y desarrollo del lenguaje observados y el “hardware” cerebral. Si la actividad cognitiva se sustenta en redes de conexiones neuronales organizadas en “pequeños mundos”- de alta densidad de conexión expresada en el *coeficiente de clusterización o agrupamiento*; de alta proximidad entre nodos expresado en el *parámetro de longitud de recorrido o path length* y con una relación jerárquica entre nodos, i.e., habría *nodos o hubs centrales* de mayor densidad que otros nodos- entonces la emergencia de complejidad se explicaría porque habría una correspondencia entre adquisición del lenguaje y emergencia de una red de pequeño mundo. Más aún, habría una relación evolutiva entre la aparición de las palabras funcionales y la transición desde emisiones de una palabra hacia la de dos o tres palabras, planteando con esto que las palabras funcionales se convertirían en *Hubs o nodos* por su posibilidad de conectarse con el resto de términos lingüísticos. Nacería un nuevo patrón de carácter jerárquico, de conexiones que reestructuran la red desde su base léxica –pregramatical- a una nueva conectividad gramatical.

De este modo, se captaría la doble especialización lingüística, con un pequeño mundo procedimental y otro declarativo; ambos eficaces, robustos y densa y jerárquicamente organizados.

**Cuadro N° 13: Componentes de Hubs procedimentales y declarativos**

Hubs procedimentales: FORMAS	Hubs declarativos: SIGNIFICADOS
Unidades fonoarticulatorias	Intersubjetividad emocional
Agrupamientos léxicos	Intersubjetividad referencial
Unidades gramaticales Palabras funcionales Morfología, derivación Agrupamientos gramaticales I	Intersubjetividad Predicativa I 1°/2°/3° personas Presente/Pasado...
Agrupamientos gramaticales II Subordinación	Intersubjetividad Predicativa II Verbos mentalistas

(Fuente: Mariscal y Gallo, 2014: 163)

Pero nuevamente debemos recalcar que en todo este proceso y siempre a la par, se encuentra la influencia modeladora del adulto. Sólo un pequeño ejemplo: un estudio longitudinal del español encontró una relación de dependencia entre el habla del niño y la de los padres asociada a la naturaleza *pro drop* del español (Gallo, 1994). Esta tendencia de nuestra lengua permite omitir el sujeto de la oración y flexibilizar el orden de los componentes de la oración. Entonces, al no ser frecuente la incorporación del pronombre en el habla adulta, éste no aparece en el bebé sino tras un proceso lento: *siento aquí, yo no me siento aquí*. Lo que queremos enfatizar con este pequeño ejemplo es que tanto la proactividad del niño- propuesta como eje del desarrollo gramatical en la especialización interactiva- como el papel formante del adulto son necesariamente complementarios.

### 1.3. Aspecto Funcional.

Sabemos que el lenguaje es inherentemente social desde su origen, puesto que se inicia a partir de la interacción con los demás. Las habilidades pragmáticas surgen en el centro de las relaciones sociales que establece el adulto para integrar al bebé al mundo social, por tanto deben ser estudiada considerando a ambos protagonistas de la interacción comunicativa: el bebé y el adulto significativo.

Así, cuando se estudia el desarrollo de las *habilidades pragmáticas o de competencia comunicativa* (Hymes, 1967) éstas deben ser entendidas como un

conocimiento del cómo hacer que funcione la propia lengua de manera adecuada y estratégica en diversas situaciones sociales, con diversos interlocutores- familia, compañeros, maestros y otros- y que abarca una gama muy diversa de habilidades, donde las nociones de actos de habla<sup>62</sup>, de interacción en diversas rutinas<sup>63</sup>, de dinámica conversacional y manejo de la toma de turnos<sup>64</sup>, de comprensión y adecuación contextual, etc., serán de gran importancia para la inserción social del niño. Pero hay que tener en cuenta que, como afirman Ninio y Snow (1996), el manejo simultáneo de esta variedad de subsistemas de habilidades conversacionales muestra las dos facetas del desarrollo pragmático: la noción de precocidad y la de inmadurez conversacional.

A continuación revisaremos los hallazgos referidos a las principales habilidades pragmáticas

### *Los actos de habla infantil*

Durante el primer año de vida el bebé expresa intenciones mediante gestos, entonación, fonemas, etc. Estos son utilizados para pedir o rechazar objetos o acciones, expresar el deseo de dirigir la atención de los demás, etc. y son constitutivas de los posteriores actos de habla ilocutivos (Austin, 1962), es lo que conocemos como protocomunicación.

La dinámica relacional muestra, por un lado, a la madre que actúa significando las conductas del bebé - gritos, llantos, gorjeos, sonrisas, etc.- por lo tanto, relevantes en la comunicación y como sustrato para establecer un vínculo afectivo estrecho con él; por otro lado, el infante percibe un entorno humano que es sociable, donde existen “sujetos cognitivos con intenciones, en cuanto sujetos agentes autónomos en la determinación de sus propias conductas” (Acuña, 2004: 38). Esto introduce a los bebés en un modo de interacción, dentro del que van descubriendo que sus acciones tienen efectos sobre las otras personas y objetos que los rodean. Esto es, a estas conductas las madres otorgan sentido e

---

<sup>62</sup> Directivos- hacer preguntas y peticiones, dar órdenes- asertivos-expresar acuerdo o desacuerdo, contar historias, negar, afirmar- expresivos- disculparse bromear, alabar,- etc.

<sup>63</sup> Tales como la del *cucú*, el “está/no está”, el *trato o truco*, cantar *feliz cumpleaños*- y cortesías- *saludar, despedirse, pedir por favor, dar las gracias, excusarse-etc.*

<sup>64</sup> Aprender a iniciar, mantener y concluir una conversación; saber cuándo hablar/callar, la toma de turnos; cómo retroalimentar de un modo eficaz, inicio, mantención y cambio de tópico.



intención comunicativa.

En este punto es Bruner (1982) quien hace patente la continuidad de la transición desde el estadio *preproductivo* o *prelingüístico* hacia el estadio lingüístico. Bruner discute la centralidad de la atención conjunta y de la acción conjunta para el desarrollo del lenguaje y considera los actos de habla como la unidad de análisis en los estadios tempranos del desarrollo lingüístico.

Así también, los trabajo de Bates, Camaioni y Volterra (1975) muestran los primeros hallazgos respecto de la comunicación intencional temprana, recolectando datos de tres niños italianos de dos, seis y doce meses respecto del desarrollo de los actos de habla: los protoimperativos y los protodeclarativos. Se encontró que estos actos de habla emergían en el estadio 5 de la etapa sensoriomotora piagetana- alrededor de los diez meses-

El estudio de Snow et al (1994) con cien niños de 14, 20 y 32 meses, utilizando en INCA-A (Inventory of Communicative Acts-Abridged) (Ninio et al, 1991) indica una gradualidad o progresión continua en el repertorio de desarrollo de los actos de habla:

- A los doce meses el bebé es capaz de producir cuatro actos de habla en una conversación.
- A los 14 meses se encontró un alto grado de diversidad en lo que respecta al tipo de acto de habla dentro de la muestra, siendo los más frecuentes los asertivos, las marcas y las repeticiones. Sin embargo, un 66% de las emisiones no pudieron ser asignadas a un acto de habla en particular.
- A los 20 meses, las emisiones son más interpretables y se incrementa el número de actos de habla producido, pero se mantiene el asertivo como el más producido, seguido por asertivos que responden a las preguntas adverbiales – Wh-questions-. En esta etapa emergen los directivos prototípicos aunque con baja frecuencia, y las preguntas para informarse antes que las preguntas para solicitar.
- A los 32 meses recién se verifica la emergencia de la solicitud mediante pregunta y se realizan hasta veinticinco actos de habla en una conversación.

Los resultados parecen reflejar la temprana aparición de los declarativos en comparación con las peticiones y las directivas en general y se demuestra la emergencia

gradual de los actos de habla. Además, indica un nivel de precocidad pragmática en el habla de los niños pequeños, especialmente si se compara con sus capacidades gramaticales a la misma edad. Además, esta medición indica el aumento de la capacidad para participar en una conversación. Si bien, es el adulto el que estimula dichos logros mediante una guía donde establece el tema, realiza las preguntas al niño y comprueba si lo sigue.

#### *Referente común y coacciones: intersubjetividad primaria*

La primera meta de las interacciones se centra en tratar de atender hacia un referente común o atención compartida. Para ello, los padres llaman la atención del niño sobre algo, a través de vocalizaciones, sonidos, tono más agudo de voz, movimientos de cabeza, expresiones faciales exageradas, etc.

Entre los cero y los seis meses de edad, estas conductas comunicativas tempranas se reflejan a nivel formal mediante vocalizaciones tempranas y a nivel funcional a través de intercambios expresivos y emotivos que representan la *intersubjetividad primaria*. Las miradas recíprocas, compartir una posición, vocalizaciones, son entendidas como *coacciones* (Acuña, 2004). Ellas aportan al vínculo emocional, estimulando al niño a compartir experiencias. Las coacciones se estructuran a través de los juegos de rutina<sup>65</sup> (Reddy, 1999) que mantienen la atención mutua. A medida que el niño aprende a iniciar, mantener, interrumpir estas acciones conjuntas ellas se transforman en *acciones alternas*, donde los padres van dejando más responsabilidad al niño para que asuma su rol, llegando cada uno a ocupar un turno, germen de las habilidades conversacionales futuras.

En todo ello y, como afirma Vila (2013), habrá una capacidad de percibirse y percibir al otro como seres intencionales, con puntos de vista que pueden ser distintos aún sobre un mismo foco de atención<sup>66</sup>. Y de allí, de dicha capacidad de *leerse*, surge la posibilidad del *andamiaje*. Por ejemplo, a partir de los seis meses, cuando el bebé comienza a interesarse por los objetos, el adulto comienza un ritual repetitivo en el tiempo que tiene

---

<sup>65</sup> El adulto significativo- madre, familiar, cuidador- establece ciertas rutinas que los bebés disfrutan mucho- dar y recibir, juegos como *está/no está*, el cucú, etc.- y con las que aprenden que a sus respuestas particulares le siguen comportamientos específicos del adulto significante.

<sup>66</sup> Recordemos por ejemplo, la prueba sobre los gustos de la dra. Repacoli (1997), “Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds” revisada en el primer capítulo.

por objeto hacer saber al bebé que puede ser un receptor de objetos y luego, que puede ser un agente de la acción. A los doce meses, el bebé ha interiorizado dicha rutina y ya no necesitará el andamiaje construido por el adulto para iniciar un juego de *toma y da* un objeto determinado. Ello indica que “*más allá de las capacidades iniciales del bebé en el momento del nacimiento, lo que se construye gracias a la manera en que el adulto andamia los comportamientos en el ámbito de la interacción social, es un aprendizaje de cómo comportarse de forma adaptada en un contexto situado culturalmente*” (Vila, 2013: 145).

#### *Intención comunicativa: la deixis.*

El fenómeno de la *deixis*, a los nueve o diez meses, constituye el primer indicio de la expresión de intención comunicativa por parte del niño: señalar o enseñar un objeto, rechazarlo mediante gestos constituyen la primera intención comunicativa respecto de algo, no es la mera expresión o intercambio de gestos de los primeros meses acompañada de vocalizaciones primitivas. Señalar es el primer paso a la comunicación referencial.

A los diez meses, ocurre la expansión de las funciones comunicativas de vocalizaciones y gestos de forma coordinada y referencial que se clasifican en: protoimperativos y protodeclarativos, conductas comunicativas para pedir o para compartir la atención o referirse a objetos o eventos externos. Es el inicio de la referencia y, por tanto, de la aparición de la *intersubjetividad secundaria*.

Según Tomasello et al. (2007) los bebés no sólo utilizan el señalamiento para dirigir la atención hacia un objeto o hacia ellos sino para influir en los estados mentales de otros, constituyendo el señalamiento la primera incursión para establecer un terreno común con otra persona en relación con sus actos, sentimientos o pensamientos.

El señalamiento precede a las primeras palabras en varios meses y es un instrumento fácil que tiene el bebé a su alcance para referirse a los objetos sin poseer aún la denominación para ellos. Así, podemos ver cómo el lenguaje se hace eco de la realidad nominándola, pero con posterioridad al conocimiento que de ella ha logrado el bebé.

Así, el desarrollo de estas habilidades se da junto a los avances que van teniendo en la comprensión acerca de cómo las acciones pueden ser usadas como medios para lograr

metas deseadas. Todo ello conformará el conocimiento pragmático del bebé: *preguntar, responder, pedir, informar, ordenar, relatar, etc.*

### *Intencionalidad compartida*

Para Tomasello (2005), la *intencionalidad compartida* sería no sólo única de nuestra especie, sino la razón de ser de la emergencia de la creación del lenguaje, de las normas sociales, de las instituciones culturales.

Su desarrollo gradual en los bebés es evidente ya desde los catorce meses de vida (Tomasello, 2005)<sup>67</sup> y contrasta radicalmente con el comportamiento de los primates o de algunos niños autistas, quienes logran comprender los conceptos básicos de la acción intencional, pero no participan de actividades relacionadas con la atención e intención compartida. Respecto del desarrollo sociocognitivo, la intencionalidad compartida sería importante en su desenvolvimiento, pues tendría la capacidad de transformar ciertas habilidades más individuales en habilidades sociocognitivas, *e.g.*, el seguimiento de la mirada en atención conjunta; la manipulación social en comunicación cooperativa; la actividad de grupo en colaboración y el aprendizaje social en aprendizaje instruccional (Tomasello, 2007).

### *La toma de turnos*

Desde el nacimiento, los bebés comienzan a recibir información acerca de algunos de los comportamientos pragmáticos que le ayudarán a satisfacer sus necesidades sociales. Gran parte de la estructura conversacional puede ser aprendida en las primeras interacciones entre bebés y cuidadores.

En diversas rutinas altamente organizadas y predecibles, tales como los juegos sociales, el escondite y el dar y tomar objetos, se provee a los niños información clara y consistente acerca de un pequeño número de frases socialmente significantes -hola, por

---

<sup>67</sup> Tomasello dirá que el bebé se ha construido y ha construido al otro como ser subjetivo y con intenciones, de modo que ya a los catorce meses está presente la capacidad de inferir intenciones expresadas mediante gestos no lingüísticos en el contexto de un juego de escondite: el bebé interpreta el comportamiento comunicativo del adulto como relevante mediante la lectura de su mirada o señalamiento que tiene la intención de informarle sobre dónde está escondido el juguete

favor, gracias, etc.-

**Cuadro N° 14. Habilidades comunicativas**

<b>Edad</b>	<b>Habilidades pragmáticas</b>
de 0 a 6 meses	<i>Intersubjetividad primaria</i> Conductas comunicativas tempranas- vocalizaciones- cuya función es el intercambio expresivo y emotivo
6-12 meses	<i>Intersubjetividad Secundaria</i> Conductas comunicativas para pedir o para compartir la atención o referirse a objetos o eventos externos: protoimperativos y protodeclarativos -Deixis: primera intención comunicativa respecto de algo. Paso a la comunicación referencial.
Antes del año	Manifiesta estados de ánimo como el enojo, el desagrado, el rechazo, la aceptación, la complacencia mediante mayor autocontrol del volumen y de las curvas tonales de su propia voz y la discriminación y manejo de las características suprasegmentales de los sonidos del habla y las características rítmicas del habla del adulto.
12 meses	Señalamiento de objeto
14 meses	Evidencia de intencionalidad compartida
Período de “una sola palabra”	-Gestos deícticos + vocalizaciones con intención comunicativa declarativa- para informar- más que imperativa –para obtener ese objeto–.
24 meses	El niño ha adquirido ciertas expresiones pragmáticas tales como: saludos, por favor, gracias, etc.
26 meses	Para referir a un objeto, aprende sólo las palabras, aunque le muestren gestos para referirse al mismo.

En estas interacciones, los infantes aprenden sobre la toma de turnos la responsabilidad de ambos participantes para mantener y continuar la interacción, cómo focalizarse en un tema o tópico, o cómo realizar interacciones coherentes. Así, el adulto encuentra el modo de integrar al bebé dentro de la interacción, ayudándole a responder y a participar en la conversación (Ninio y Snow, 1996).

Sabemos que el bebé ha aprendido dentro del primer año las bases fundamentales del dar y tomar conversacional, logrando alternar turnos con su madre, quien trata al bebé como un interlocutor conversacional intencional y activo, a cuyos comportamientos- vocalizaciones, gestos- se les asigna el valor de *turno conversacional*.

Así, en la etapa de primeras palabras los bebés pueden sostener frecuentemente alternancias de turnos más prolongadas con sus madres, llamando la atención de su

interlocutor por medio de emisiones de una palabra; otras veces, señalando o sosteniendo un objeto frente al adulto, esperando alguna reacción, o bien, estableciendo contacto físico para llamar la atención antes de dirigirse a él. En todos estos casos el rol del adulto es crucial.

Un avance importante en la toma de turnos ocurre en la etapa de dos palabras, cerca de los veinticuatro meses. Los niños nombran por medio de sus emisiones a la persona a quien se dirigen y esperan una contestación de parte de ella antes de continuar con lo que dicen (Bloom y Lahey, 1978).

Según Acuña (2004), entre los 25 y 29 meses es perceptible una cierta estructura conversacional en diálogo entre pares donde el niño ya es capaz de esperar respuesta a comentarios, preguntas o mandatos simples y, en su papel de oyente, manifiesta que ha oído lo que otro ha dicho, cuando no hay nada más que agregar a la emisión previa. Sin embargo, aún no aprenden a mantener el turno lo suficiente para poder completarlo. En ello el adulto tiende a cautelar el turno del niño.

A los tres años aparecerá el patrón de alternancia entre pares. En torno a los cuatro años muestran un mayor control en el uso de recursos de toma de turno, por medio de la iniciación de oraciones con la conjunción *y*, o marcadores de mantenimiento de turnos repetitivos como *y*, *entonces*, que indican que su turno aún no termina, continuando una nueva emisión.

Sin embargo Garvey (1984) ha visto que los preescolares no manejan tan bien la precisión de la toma de turnos como los niños mayores y adultos, dado que tienden a fiarse de las señales evidentes de que un orador ha terminado, en lugar de anticipar límites conversacionales próximos. Esto a menudo se traduce en largas pausas entre turnos.

La toma de turno es particularmente difícil cuando hay más de dos niños (Ervin-Tripp 1979). Los niños mayores se ayudan a mantener la conversación y los turnos de modo eficaz con frases iniciales y rellenos del tipo *you know/tú sabes* (Garvey 1984, Pan y Snow 1999). Con ello, la oportunidad de sus turnos es más precisa y hay menos pausas alargadas en sus conversaciones. También adquieren la capacidad de interrumpir ofreciendo excusas. Pero no será sino hasta la adolescencia que se desarrolla una

interrupción especializada.

### *Iniciar y sostener una conversación coherente*

Una de las habilidades requeridas para iniciar, mantener, cambiar el contenido conversacional es la de manejo de los tópicos. Esta habilidad tiene su origen dentro del primer año de vida, durante los intercambios rutinarios madre-hijo.

En Acuña (2004) se afirma que a los once meses el bebé puede iniciar tópicos de un modo no verbal: el adulto toca un objeto y el niño lo manipula replicando la acción sobre ese objeto y manteniendo contacto visual o vocalizando.

La madre, por su parte, desarrolla dos estrategias que permiten este desarrollo: una contestación a la iniciación del niño de algún tópico- ya nombrando el objeto, *sí, es una pelota*, ya contestando apropiadamente algo sobre él, *qué lindo, tíramela*- y una emisión diseñada para *dirigir la atención del oyente* hacia algún objeto o evento que puede servir como tópico nuevo.

Entre los diecinueve y veintitrés meses utiliza estrategias para mantener el tópico ya iniciado. En este momento el rol del adulto como guía es importante, porque las estrategias del niño son simples y se basan en atenerse a la forma de la emisión del discurso del otro - mediante repetición o parafraseo- (Pan y Snow 1999) y el adulto guía la conversación. Al contrario, los intercambios entre pares presentan una mayor dificultad, con silencios prolongados mientras los niños juegan en forma separada y ninguno es el que lleva la conversación.

Entre los dos y los tres años, los niños muestran un creciente esfuerzo por mantener el tópico, turnándose en la conversación; las interacciones dialógicas, entre iguales y en la conversación entre adulto y niño, presentan intervenciones secuenciadas por turnos. Estas aportaciones dialógicas tienden a mantener el tópico del turno precedente, empleando la estrategia de la repetición total o parcial del enunciado, pero “expandiéndolo de modo que se corresponde con la acción que él lleva a cabo con el juego que realiza, o bien anuncia otras acciones que continuarán al estado actual del juego” (Acuña 2004: 49). Sin embargo, y siguiendo a Pan y Snow (1999), en los niños pequeños y en los preescolares las estrategias de mantención siguen siendo la *repetición y parafraseo de su interlocutor* (Pan

y Snow 1999).

A medida que crecen, los niños adicionan información nueva y relevante a lo ya dicho por el interlocutor anterior (Garvey 1990, Ninio y Snow, 1996), pueden discutir sobre las actividades que han tenido durante el día, tener prolongados debates sobre los méritos relativos de los diferentes programas de televisión y disfrutar de largas conversaciones durante un juego. Sin embargo, existen algunos tipos de conversaciones particularmente difíciles, las conversaciones por teléfono, debido al vocabulario y convenciones conversacionales que emplean (Arunachalam et al. 2001).

A los cinco años, una forma de mantener una conversación cara a cara es utilizar dispositivos de cohesión, que proporcionan formas de vincular el habla con las partes anteriores de una conversación, tales como los pronombres anafóricos<sup>68</sup> y la elipsis (Becker, 2009: 343).

En inglés, las conectivas como *entonces*, *así* y *porque* se hacen más frecuentes y diversas luego de los años preescolares (Garvey 1984, McTear 1988). Las formas más complejas como *sin embargo* y *quizás*, rara vez se producen, sino hasta la adolescencia (Hoyle y Adger 1998).

Conversaciones más largas y coherentes se vuelven posibles al incrementarse la habilidad de transmitir conocimiento y de reparar los quiebres conversacionales.

A los dos años, el niño puede repetir o verificar sus expresiones cuando se le solicita explícitamente hacerlo en situaciones naturales y familiares.

Los preescolares pueden a veces emitir y responder a las preguntas que requieran más respuestas específicas, en el caso de los bilingües, estos pueden cambiar de idioma para reparar quiebros conversacionales (Corneau et al., 2007). Sin embargo, manifiestan inconsistencia e incapacidad para manifestar que no han entendido algo cuando la comunicación del otro no es clara y para reparar su propio discurso, en especial cuando la retroalimentación de su oyente no es explícita, o cuando la situación es desconocida o no natural (Garvey 1984, Lloyd et al. 1998). Los niños pequeños muestran también

---

<sup>68</sup> Según Becker, los niños usan anáfora con más frecuencia con la edad, pero no parecen entenderlo completamente hasta los años de escuela intermedia.



limitaciones en cuanto al conocimiento de lo que comprenden.

El entendimiento mutuo se da con mayor desarrollo en los niños en edad preescolar. A los seis años, la mayoría de los niños son capaces de marcar correcciones con frases como *lo que quiero decir*, o inserción tipo *aha, bien, lo veo*; además de movimientos de cabeza en los momentos apropiados para indicar atención continua y comprensión satisfactoria para retroalimentar a su interlocutor (Garvey 1984, Lloyd 1992).

### *Habla no egocéntrica*

Ya hemos visto cómo diversos investigadores han puesto de manifiesto que los niños en edad preescolar son capaces de tomar la perspectiva del oyente en ciertas circunstancias.

En estudios sobre comunicación referencial (O'Neill, 1996) con niños de dos años de edad que piden a un familiar que le ayude a recuperar un juguete se evidenció que los niños eran más propensos a nombrar el juguete o su ubicación o señalarlo cuando los padres no sabían su ubicación que cuando la conocían; en otras palabras, los niños consideran el conocimiento de los padres a la hora de comunicarse. Sin embargo, según Montanari et al. (2004), los preescolares hacen referencias poco claras-*este-*, o inadecuadas, e.g. *utiliza gestos para tratar de comunicarse con un ordenador que les habla*.

Los preescolares generalmente se desempeñan mejor cuando las situaciones y/o los objetos son familiares (Ninio y Snow 1999; Yule 1997). En cuanto al habla egocéntrica, se ha visto que si la tarea es familiar, simple e interesante su lenguaje no parece ser totalmente egocéntrico y más social. Es decir, si la demanda de la tarea es mayor- a nivel cognitivo, lingüístico y/o social-, el lenguaje tenderá a ser más egocéntrico. (Becker, 2009)

### *Peticiones*

Estudios en niños de dos años muestra que ellos responden adecuadamente tanto a las solicitudes maternas indirectas- hechas con formato de preguntas-, como a solicitudes directas (Shatz 1978).

Los niños de tres y cuatro años responden adecuadamente a preguntas por teléfono tales como *¿está tu papá?*<sup>69</sup> Y a insinuaciones del tipo “hace mucho ruido aquí”<sup>70</sup> (Ervin-Tripp et al, 1987).

Un estudio en 36 pares de estudiantes preescolares (Garvey, 1975) encontró que los niños son capaces de comprender y responder adecuadamente a peticiones indirectas tales como solicitudes de acción, así como negarse a dichas solicitudes, muchas veces utilizando justificaciones y explicaciones que apelaban a su incapacidad para realizar lo solicitado o a su falta de voluntad o falta de obligación o a que la persona que lo solicita es inapropiada para requerirlo<sup>71</sup>. El niño comprende las solicitudes indirectas y las condiciones en que legítimamente pueden ser realizadas y respondidas.

En los preescolares también existe un conocimiento sobre la intención de las peticiones indirectas, tales como las sugerencias (Ervin-Tripp et al. 1987); éstas no parecen ser muy difíciles por su alta frecuencia en el lenguaje cotidiano y porque no requieren un esfuerzo de razonamiento lógico o la consideración consciente de forma y contexto<sup>72</sup>- (Gordon y Ervin-Tripp 1984).

### *Producción de solicitudes*

Tanto en adultos como en niños pequeños existiría una tendencia a realizar peticiones directas con agravantes semánticos a los oyentes de menor estatus, o con pares; y solicitudes indirectas con mitigadores semánticos a oyentes con mayor estatus, e.g., el uso de imperativos con compañeros- “*dame x*”- en cambio con un adulto, el uso de solicitud indirecta- *¿puedo tener X?* o *¿Tienes x?*-<sup>73</sup> (Ervin-Tripp 1977, Gordon y Ervin-Tripp 1984, Shatz y Gelman, 1973).

### *1.3. Las estrategias del adulto en la adquisición de la competencia pragmática*

A la pregunta sobre el cómo y el cuándo realizar determinados comportamientos

---

<sup>69</sup> “Is your Daddy there?”

<sup>70</sup> “It’s noisy in here”

<sup>71</sup> Por ejemplo: “*I can’t*”; “*I don’t want to*”; “*I don’t have to*”; “*No, you*”.

<sup>72</sup> Por ejemplo, a la solicitud indirecta “time lunch” el preescolar responde yendo a lavarse las manos para almorzar.

<sup>73</sup> Con pares, “*Gimme an X*” y con adultos: “*May I have an X?*” “*Do you have an X?*”

responde el estudio de la competencia pragmática. Sin embargo, el aprendizaje de dicha competencia resulta difícil por varios aspectos: la noción de apropiado/inapropiado no contiene reglas estrictas (Abbeduto y Short-Myerson 2002), la ausencia de referentes claros para las diversas formas de cortesía<sup>74</sup> (Gleason et al., 1984) y, por último, el hecho de que dichas convenciones cambian de acuerdo con los escenarios sociales en los que se desenvuelve. Y los niños pueden tener problemas para aprender y adaptarse a los diversos entornos institucionales.

Es en este punto donde podemos verificar con mayor precisión la labor del (los) adulto (s) significativo (s): padres, familia y escuela, en la adquisición de esta competencia.

#### *Funciones de la madre o cuidador. Estrategias para socializar el lenguaje.*

La *socialización del lenguaje* es la primera función que comentaremos respecto de la relación madre-hijo: se utiliza el lenguaje para ayudar a los niños a ser miembros competentes de la sociedad y la cultura que a su vez se evidencia en el uso del lenguaje (Ely y Gleason 1995).

Estudios en edad preescolar (Snow et al. 1990; Herot, 2002) han observado que los padres a menudo incitan a sus hijos a producir comportamientos pragmáticos apropiados. En específico, Becker (1994)<sup>75</sup> muestra en su estudio que los padres comentan una gran variedad de comportamientos pragmáticos: guían el inicio de las intervenciones esperables en sus hijos, e.g., por favor, adiós, etc.; muestran lo que se espera de cómo deben intervenir los niños, e.g., volumen apropiado, tono de voz, claridad; cuándo deben hablar y cómo mantener el tema de conversación.

Además, los padres utilizan una variedad de estrategias en sus comentarios en reacción a los comportamientos pragmáticos de sus hijos que se reúnen en dos subtipos: *indicadores* y *modelos* (Blum-Kulka 1997, Ely et al. 2001):

---

<sup>74</sup> Para Gleason, una fórmula como “por favor” o “gracias” no siempre es obvia pues a veces su utilización contradice su significado, e.g., cuando hay que decir “gracias” a alguien que te regala un juguete que ya tienes. En este caso, el agradecimiento es más bien de cortesía.

<sup>75</sup> Estudio longitudinal de un año de duración en cinco familias. Los padres grabaron las interacciones cotidianas entre ellos y sus hijos en sus casas, principalmente durante el momento de la cena.

*Indicadores o claves:*

- 1) Comentario directo sobre una omisión: por ejemplo “dí *disculpe*” al toser
- 2) Comentario indirecto sobre la omisión: por ejemplo “¿cuál es la palabra mágica?”
- 3) Comentario directo sobre el error: por ejemplo, “no hables con la boca llena”
- 4) Comentario indirecto sobre el error: por ejemplo, “¿Qué has dicho?”
- 5) Sugerencia de anticipación: por ejemplo, “No te olvides de decir buenas noches a papi”

*Modelo:*

- 1) Proporcionar un comportamiento adecuado antes de que el niño tenga la oportunidad de producirlo: por ejemplo, dice "Disculpe", cuando el niño tose.
- 2) Comentar el comportamiento de los hermanos más jóvenes: por ejemplo, Madre (pregunta): "¿Qué vas a decir?"  
Niño (responde): " Gracias"  
Madre: "De nada". ¡Muy bien!"
- 3) Demostrar con su comportamiento lo que debe hacer:  
Padre: "tráeme la leche"  
Madre: " Bueno, ¿qué se dice?"  
Padre: "Por favor"
- 4) Seguimiento mediante refuerzo verbal de los usos adecuados:  
“Me gustaría que dijeras X”
- 5) Plantear una situación hipotética para fines didácticos:  
Por ejemplo, "¿Qué harías si ese mono se acerca y te saluda?"
- 6) Evaluar retroactivamente: Por ejemplo, la madre comenta "Ella bendijo el almuerzo solita y palabra por palabra! Estoy muy feliz"
- 7) Dirigir los comentarios del niño:  
Niño: “Feo es una mala palabra  
Madre: No es una mala palabra, lo que pasa es que se usa equivocadamente.
- 8) Evaluar a otro: por ejemplo, "Bien, Jane?"

Resulta llamativo que el 61% de las contribuciones de los padres se realicen

mediante actos de habla indirectos y se refieran a errores u omisiones.

El uso indirecto parece una estrategia “arriesgada” para enseñar la competencia pragmática, porque los niños podrían no entender lo que tienen que hacer. Lo contradictorio de este hallazgo se debe a que los padres creen que esta competencia es importante y un reflejo de su propia competencia social (Becker & Hall 1989, Bryant 1999). ¿Deberían los padres ser más explícitos en la enseñanza de estas competencias a fin de maximizar las posibilidades de sus hijos? Para Becker (1988) es probable que el uso indirecto implique un desafío cognitivo para los niños además de proporcionar más información acerca de las convenciones pragmáticas de lo que se lograría vía mediante el uso directo. Para las madres de preescolares, el uso de indirectas ayuda al niño desarrollar su pensamiento y averiguar por sí mismos<sup>76</sup> (Bryant 1999: 134).

#### *Las peticiones de clarificación: estrategias maternas*

Otra estrategia fundamental se refiere a los procedimientos de clarificación que utilizan las madres en la conversación con el niño. Existirán siete tipos de demandas de clarificación y que se estructuran sintácticamente como preguntas y funcionan como “reparaciones de quiebros conversacionales”. Dichas peticiones funcionan como un medio de retroalimentación negativa que le indica al niño que debe sustituir los usos o expresiones atípicas, señalando el modo de las formas convencionales que ellos deben utilizar y modificando su conocimiento lingüístico (Ninio y Snow, G.E., 1996):

- 1) Petición de repetición. Aportan solo una indicación general de que una comunicación que no fue oída o entendida. Es una señal de retroalimentación negativa acerca de la producción de la emisión. Por ejemplo, “¿Qué dijiste?”
- 2) Repeticiones completas. Son preguntas sí/no que se fundamentan en repeticiones completas de la emisión original del niño; buscan corroborar lo oído y facilitan la continuación del diálogo; por ejemplo: Niño: “Llave”. Madre: “¿Llave?, anda a buscar la llave”

---

<sup>76</sup> By helping them “to think rather than just parrot” an “figure it out en (their) own”

- 3) Peticiones de pseudo-clarificación. Consisten en preguntas que no solicitan información, sino que señalan que las emisiones de los niños son absurdas. Por ejemplo: Niño: “Estoy pidiendo el lápiz para pintar”. Madre: “¿Estás haciendo qué?”
- 4) Repeticiones parciales. Corresponden a la forma de preguntas sí/no que reiteran parcialmente el enunciado original del niño; cumplen con demandar confirmación. Por ejemplo: Niño: “El niño quiere ver a Heidi”. Madre: “¿A Heidi?”
- 5) Peticiones de clarificación sobre la cortesía. Son preguntas que señalan alguna observación sobre la cortesía y que ha sido omitida; por ejemplo: Niño: “Dame leche”. Madre: “¿Qué?”. Niño: “Por favor, dame leche”
- 6) Peticiones de clarificación aparentes. Si bien corresponden a variadas preguntas que intentan remediar quiebras conversacionales, también se ocupan como mecanismos de control que operan como procedimientos de socialización. Por ejemplo: Niño: “Mamá, voy a jugar”. Madre: “¿Invitaste a tu amigo del lado?”
- 7) Peticiones de clarificación indirecta. Son preguntas que asumen indirectamente la forma de una petición de información aparente; pueden funcionar como un desafío a la credibilidad o aceptabilidad de la emisión del interlocutor; por ejemplo: Madre: “¿Saliste muy tarde de la escuela hoy?”

*Los padres y hermanos: hipótesis del puente.*

Los miembros de la familia pueden contribuir a la adquisición de diferentes competencias pragmáticas, mediante diversas e importantes vías: pueden presionar al niño para comunicarse con claridad y de manera más apropiada más que los cuidadores primarios, desafían al niño a adaptar y ampliar sus habilidades comunicativas hacia el mundo exterior. A esta función de padres y hermanos se la ha denominado “Bridge hypothesis” pues padre y hermanos “leading the child to change her or his language in order to be understood” (Gleason 1975: 293).

Comparativamente (Mannle y Tomasello 1987; Tomasello et al., 1990; Gleason 1975, Malone y Guy 1982), el comportamiento de la madre respecto del padre o hermanos mayores difiere considerablemente. De este modo los padres presentan más quiebras

comunicacionales, pasan menos tiempo centrados en el mismo objeto/acción, sintonizan menos exitosamente con la atención de sus hijos, responden con mayor frecuencia fuera del tema, solicitan aclaración más a menudo y usan más imperativos en comparación con las madres. Por su parte, las madres ofrecen más apoyo- e.g., alaban, reconocen- que los padres (Leaper et al. 1998). Los hermanos mayores, en cambio, sintonizan aún menos que los padres, son más directivos, menos sensibles y menos expertos que sus madres en el uso de técnicas para el mantenimiento de la conversación con los hermanos más jóvenes (Hoff-Ginsberg y Krueger 1991, Mannle et al. 1991, Tomasello & Mannle 1985).

Cuando los hermanos mayores conversan con su madre, indirectamente animan a los más pequeños a participar en ella. Así, estos aprenden a integrarse efectivamente en la conversación, a mantener el tópico y a tomar el turno en una conversación más compleja y triádica y, por último, se exponen a otras variedades de estilo comunicacional (Barton & Tomasello 1991).

De todas formas, y como afirma Becker (2009), aún no es posible generalizar dichos comportamientos debido a la variedad entre familias con similares configuraciones, puesto que no todos se comportan de la misma manera. Faltan estudios que permitan conclusiones causales en este punto.

#### *Los compañeros.*

Con los compañeros, los niños se exponen a conversaciones con múltiples participantes. Esto permite que desarrollen su habilidad de escuchar, más que de hablar, conocer variedad de charlas, agudizar la observación y asumir diferentes roles (Blum-Kulka y Snow, 2002).

#### *La importancia de las habilidades pragmáticas*

Según Becker, dichas habilidades son predictores de posteriores habilidades académicas- como una relación entre la conciencia pragmática y la capacidad temprana de escritura (Reeder y Shapiro, 1997)- y son necesarias para comprender y funcionar dentro del salón de clases, además de crear fuertes vínculos entre compañeros y adultos.

Los niños con habilidades pragmáticas funcionan mejor en la escuela (Greenwood et al. 2002; Snow y Blum-Kulka, 2002) y en otros contextos evaluativos, ya que deben aprender cuándo y cómo hablar y responder a profesores y compañeros, cómo dirigirse a sus maestros para mostrar sus conocimientos y obtener información adecuada, cómo comprender el lenguaje indirecto, e.g., cuando un maestro le dice "Usa tus palabras" generalmente le está diciendo que resuelvan sus conflictos de modo verbal, no físico.

Por último, la competencia pragmática da seguridad y confianza a los niños que la poseen, pues los hace más populares porque se manejan eficazmente para interactuar socialmente y les hace verbalmente sensibles (Dodge et al. 1983, Samter 2003). Estrategias como saludar, sugerir, solicitar la integración y hacer contribuciones sustantivas a la interacción es muy ventajoso (Craig y Washington 1993).

Además, Hazen y sus colegas (Black y Hazen 1990, Kemple et al., 1992) han demostrado que entre los 3 ½ y 5 ½ años de edad, aquellos niños que son muy apreciados por sus compañeros están en mejores condiciones para iniciar y mantener conversaciones cohesivas que aquellos menos apreciados por sus pares. Estos niños claramente dirigen la comunicación a compañeros específicos, responden apropiadamente cuando otros tratan de comunicarse con ellos y pueden atender a dos compañeros de juego en lugar de centrarse sólo en uno de ellos.

## **2.- LA ARGUMENTACIÓN INFANTIL**

Cuando nos preguntamos acerca del desarrollo de la argumentación infantil observamos que existe una gran variedad de estudios en dicho ámbito; pero también que se fundamentan en variadas perspectivas tanto de análisis como de evaluación. En ese sentido, diversos autores señalan que existiría algo problemático en la noción de argumentación (Stein y Abro, 2001; Plantin, 2002; Zadunaisky Ehrlich y Blum-Kulka, 2010).

Lo anterior no es poco importante: la diversidad de enfoques conlleva diversidad de resultados y esto no nos permite acordar las capacidades argumentativas reales del niño en edad preescolar, o por lo menos, lo que ocurre es que se tiene una visión sesgada respecto de dichas habilidades. Y esto no sólo en los estudios con niños pequeños, sino con niños



mayores, adolescentes y adultos (Rapanta et. al, 2013: 509).

Además, los trabajos que mencionaremos abordan la argumentación infantil utilizando categorías desarrolladas sobre el discurso adulto (Molina, 2012; Crespo 1995; Stein y Albro 2001), utilizan una aproximación parcialmente mixta de categorías (Eisenberg, 1987) o han sido desarrollados a partir de corpus muy pequeños (5 niños o menos) (Eisenberg, 1987; Peronard, 1991).

A continuación, revisaremos los principales resultados de la investigación sobre argumentación en edad preescolar. Hemos organizado dichos resultados de acuerdo a la perspectiva *–lógica, dialéctica o retórica–* que principalmente fundamenta sus hallazgos.

Haremos notar que en el conjunto de investigaciones ocurren ciertas contradicciones inter e intra perspectivas- aparentes o reales-, lo que produce tres problemas fundamentales: poca claridad respecto de las verdaderas capacidades argumentativas en los niños pequeños; confusión respecto de las herramientas analíticas y/o evaluativas, pues se exige de una dimensión lo que pertenece a otra; y poca claridad para discriminar el grado en que las diversas habilidades argumentativas avanzan de acuerdo con cada dimensión.

Lograr por tanto una mayor definición acerca de qué y cómo evaluar las diversas características, sin cruces metodológicos sino con complementariedad entre las diversas propiedades de la argumentación ayudará a esclarecer y hacer más eficaz el análisis, la evaluación y las prácticas de mejora de dicha habilidad a nivel educativo.

### *2.1. Resultados desde el enfoque lógico:*

Los resultados de investigaciones en niños pequeños son bastante contradictorios. Por una parte, muchas de ellos se refieren a las escasas habilidades de argumentación tales como dificultades en justificar/apoyar una idea y sesgo de justificación<sup>77</sup> (Kuhn, 1996; Scholtz et al., 2006; Muller-Mirza et al., 2009;) otros le otorgan la capacidad- aún reducida- de formular enunciados con función argumentativa denominados “protoargumentos” que tendrían la intención de convencer al interlocutor mediante justificación de una acción o pedido (Völsing, 1981; Eisenberg, 1987; Peronard, 1992;

---

<sup>77</sup> Es decir, tienen dificultades en contraponerse a ideas de otros y, más aún, a las propias.

Crespo, 1995; Silvestri, 2001). En cambio, otras investigaciones aseguran que los niños pequeños – desde los tres años- son capaces de comprender y generar todos los componentes del discurso argumentativo, tales como argumentos y contraargumentos e incluso para refutar otros (Stein y Miller, 1991; Orsolini y Pontecorvo, 1992); emiten enunciados con la finalidad de conseguir “algo” o convencer “a alguien de algo” (Golder, 1990). Sin embargo, sus conclusiones no van seguidas de argumentos (Golder y Coirier, 1994), sino que utilizan estrategias como la insistencia -cómprame, cómprame-, el parafraseado -cómprame, me compras – o la amenaza -cómprame o lloro- (Gensishi y Di Paolo, 1982).

Un estudio que consideramos mixto, pues combina las nociones de la dimensión lógica y retórica (Migdalek, et al., 2014) afirma que, a nivel lógico, los niños de tres años pueden o no apoyar su punto de vista, mientras que a los cuatro años son significativamente más las veces en que apoyan o justifican su opinión. En ambos casos, y a nivel retórico, emplean diversas estrategias para justificar, principalmente la *descripción* y la *reiteración*. El uso del *porque* ocurre en ciertas estrategias particulares: *Anticipación*, *Descripción*, *Apelación a la Autoridad*, *Cortesía* y *Propuesta Alternativa*. Con una similar conjunción lógica-retórica, Golder y Pouit (1999) afirman que a los cuatro años- y cuando necesitan algo- pueden justificar tomando en cuenta el interés del interlocutor, activando eventuales contra-argumentos. Sin embargo para Kuhn (1991) y Glassner y Schwarz (2005) es poco probable que niños pequeños produzcan argumentos que incluyan tanto pros y contras.

Un estudio argumentativo a partir de cuentos infantiles, (González, 2007) con dos grupos de 18 niños de entre 5 y 6 años, en interacción con sus pares y maestra, evidencia que los niños son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto a la maestra como a sus compañeros.

En palabras de Dolz y Pasquier (1996:10) en este periodo:

“un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne, pero esto se produce cuando la presencia de un interlocutor le facilita tomar en consideración el punto de vista del otro, porque si el interlocutor no está presente, difícilmente podría realizar un monólogo argumentativo (oral y/o escrito). Esto sólo pueden hacerlo a partir de los 14 años”.

A pesar de la contraposición entre posturas en cuanto al nivel lógico de análisis, existe coincidencia en mostrar que los niños pequeños tienen dificultades en percibir las debilidades de una posición (sea propia o ajena).

### *Niños entre 6 y 11 años*

Según Golder (1992b), entre los seis y siete años, los niños ya son capaces de tomar posición al emitir sus juicios oralmente, pero el uso de marcas de enganche (*yo pienso, desde mi punto de vista, etc.*) y de juicio (*es injusto...*) son todavía poco frecuentes y pueden emplearlas tanto en textos argumentativos como expositivos.

Entre los 7-8 años, los niños ya son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto (Golder, 1993). Así, si un niño observa una situación conflictiva entre dos personajes y le demandan que tome posición a favor de uno de ellos, puede justificar su elección de un modo coherente. En cuanto al apoyo o apuntalamiento, Golder (1992a; 1996) afirma que el 90 % de los niños entre 7 y 8 años emplea por lo menos un argumento para reforzar sus opiniones y el nivel máximo de elaboración de una justificación no se consigue hasta los 14 años.

Sin embargo, cuando se simplifican ciertos requerimientos cognitivos y/o contextuales<sup>78</sup>, un niño de ocho años no sólo produce razones a favor de su punto de vista, con argumentos similares a los del adulto, sino que emergen marcas de enganche- *yo pienso*-y de juicio- *es injusto*- Stein y Miller (1993).

A la edad de 9 años y medio, Pontecorvo y Girardet (1993) muestran que el 81% de sus expresiones se centran en defender sus propias afirmaciones y justificaciones, aunque para Clark y Delia (1976), en una afirmación más bien evaluativa, los niños de 9 años, todavía no justifican *suficientemente* sus respuestas. Un año más tarde -a los 10 años- la mayoría domina la estructura básica del texto argumentativo: toman postura sobre un tema y lo completan con justificaciones que lo apoyan.

Un estudio con niños y niñas de diversos años escolares -quinto, séptimo, noveno y

---

<sup>78</sup> Familiaridad con el tópico, compromiso con el tema, la perspectiva de poder ganar y datos comprensibles y memorizables.

*undécimo grado-*, además de dar cuenta de tres estructuras argumentativas: 1) simple: una conclusión y una razón; 2) fortalecida: una conclusión y una razón y uno o más modalizadores; 3) elaborada: argumento y contra-argumento, donde la estructura fortalecida aumenta su frecuencia según el grado, más no la elaborada, encuentra una relación directa entre el nivel cognitivo y el desempeño argumentativo<sup>79</sup> (Means y Voss, 1996).

## 2.2. Resultados desde el enfoque retórico

Una investigación de carácter longitudinal con dos niñas desde los veintidós meses hasta los tres años muestra que entre las estrategias argumentativas para apoyar sus posiciones, las participantes utilizaban: *la insistencia, el soporte verbal, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso* (Eisenberg, 1987), lo que concuerda con los resultados de Gensishi y Di Paolo (1982) en un estudio realizado con niños de tres años: *insistencia, parafraseado y amenaza*.

Eisenberg observó también variación de estrategias según el rol que las niñas ocupaban (oponente o enfrentado) y también de acuerdo a quienes participan en la conversación: pares o padres. Como oponentes utilizaban mayor variedad de estrategias que los enfrentados, como *aportar evidencias o justificaciones*. Como enfrentados, en cambio, solo tenían que sostener su punto de vista. Hacia los 3 años las niñas diferenciaban estrategias argumentativas en función de la identidad del destinatario, padre o par.

Peronard (1991), en un estudio longitudinal con cinco niños chilenos durante los primeros cuatro años de su vida, muestra que los padres son los desencadenantes de una secuencia dialógica donde los niños producen argumentos siempre en el orden razón-conclusión y utilizando principalmente argumentos de acción, que la autora categoriza en tres niveles: *relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico*.

En un estudio comparativo Crespo (1995) muestra que niños de dos y tres años de edad utilizan argumentos de acción, específicamente aquellos basados en la *estructura de lo real por sucesión* –causalidad, relación medios-fines-, *por coexistencia* –autoridad materna, propiedad de los objetos- y de *transposición* –modelo, ilustración-. Los niños de cinco y

---

<sup>79</sup> Los autores encontraron que niños de quinto grado de alto nivel cognitivo, podían tener mejor desempeño en argumentación que niños de 11° grado con bajo nivel cognitivo.

seis años, producen argumentos basados en la *estructura de lo real* -causalidad, coexistencia-, argumentos por *transposición* -ilustración, modelo, analogía- y de modo incipiente, argumentos *cuasi-lógicos* – adición, incompatibilidad-. Las conclusiones de la autora indican que el niño de dos a tres años pareciera buscar las razones de sus primeros juicios en las relaciones que percibe en la realidad inmediata y en su propia actividad, para luego, a los cinco- seis años, extrapolarlas a través de la ilustración, el modelo y la analogía.

Weiss y Sachs (1991) analizaron los argumentos que niños y niñas de entre 4-6 años producían ante dos situaciones diferentes: (a) persuadir a su madre para que le comprara una muñeca; y (b) persuadir a un amigo para que le dejara un muñeco. Estos autores observaron cómo la adaptación aparecía en estas edades, ya que utilizaban estrategias diferentes: *negociación*- si me compras la muñeca recogeré los juguetes- y *garantía* -no te la romperé-. Este tipo de argumentos incrementan con la edad en detrimento de la táctica de insistencia.

Según Golder (1996) los niños empiezan a tener en cuenta muy pronto a la audiencia, pues ya son capaces de entender sus intereses- aunque probablemente no aún la posición del interlocutor. Por su parte, Banks-Leite (1997) sustenta que los NEP tienen funcionamientos argumentativos complejos, si su actividad argumentativa se analiza desde la perspectiva ofrecida por Anscombe y Ducrott (1983, 1984) y la Argumentación en la lengua (AeL).

Bartsch y London (2000) realiza una investigación en tres etapas que estudia si los niños -desde prekinder hasta sexto grado- utilizan cierta información de los estados mentales del interlocutor para la selección de estrategias persuasivas. Se encontró que los preescolares, aunque posean información no la utilizan para persuadir; en cambio, los niños mayores- tercer grado- sí. Se destaca que, hasta el primer grado, los niños realizan bien la tarea de la falsa creencia pero no la de persuasión, que es posterior.

Por su parte, Migdalek (2012) y Migdalek et al. (2014) examinan la argumentación en contexto de juego. Allí, se observa que la estrategia predominante es la descripción y, en segundo lugar, la reiteración del punto de vista. El uso del *porque* ocurre en ciertas estrategias particulares: *Anticipación, Descripción, Apelación a la Autoridad, Cortesía* y

*Propuesta Alternativa.* Asimismo, Cobb-Moore et al. (2009) observaron las prácticas interaccionales utilizadas por los infantes al dirigir su interacción social en situaciones de juego entre pares en la guardería. Encontró cuatro prácticas que involucran formas argumentativas:

- a) el reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego
- b) el desarrollo o el uso de reglas preexistentes y del orden social para controlar la interacción con sus pares
- c) el uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor
- d) la creación y utilización de categorías de membresía como “miembro del equipo” para incluir o excluir a otros y también para controlar y participar en la interacción en desarrollo

Un estudio retórico analiza el rol de las emociones en las disputas entre padres e hijos en edad preescolar (Stein y Albrow, 2001) cuyos resultados muestran que la emoción puede provocar una resolución diversa de la disputa; si predomina la ira, cada parte se concentra en sus propias metas, observa a su oponente como un “obstáculo” y son incapaces de negociar para llegar a una resolución; si la emoción es de tristeza, la resolución se produce a favor de los padres, sumado a un compromiso entre ambos, que les permite considerar de modo conjunto las necesidades de ambas partes. La tristeza provoca empatía y el deseo de recuperar la relación.

En el estudio de Orsolini (1993), con seis niños de cuatro años de edad, se observa que para argumentar el niño puede utilizar: *la insistencia, la mitigación y la justificación* como *-es malo porque me tira del pelo-* que progresivamente serán sustituidos por ejemplos generales *-no se porta bien porque se mete con sus compañeros-*.

Respecto al uso de modalizadores, los trabajos realizados por Golder (1993) muestran que los sujetos de 4 años suelen elaborar discursos de certeza. No aparecen marcas de enganche del tipo “yo creo...”, porque no intuyen que se pueda pensar de otra manera, y son escasas las marcas de juicio “me parece bien o mal”, que no llegan a ser dominadas hasta los 8-9 años.

Otra serie de estudios más asociados con la poética, pero muy valiosos desde esta dimensión son los siguientes:

Martí (1978) en su estudio sobre las analogías en niños de dos a ocho años afirma que existe una evolución analógica:

- (a) De dos a cuatro años se produce la *comparación metafórica*- personificación, explicación por copartición, etc.
- (b) De cuatro a seis años va disminuyendo la comparación metafórica y surge un tipo de *comparación global*.
- (c) A los cinco años, aparecen las *comparaciones analíticas* que adquieren verdadera importancia a los ocho años. La analogía metafórica, a los ocho años sólo permanece en las expresiones imaginativas, no en las cognitivas.

Según Martí, para la aparición de lenguaje figurado y la producción metafórica propiamente tal, es necesario todo un trabajo de diferenciación y abstracción de las propiedades de los objetos, así como una coordinación estable entre las semejanzas y diferencias entre los objetos que se comparan, procesos que se extienden desde los 4 hasta los 8-9 años.

Pérez (1992, 1993) encuentra que los niños entre 5 y 6 años presentan estructuras paralelísticas de diverso tipo: *paralelismo antitético*, *paralelismo sinonímico*, *paralelismo sintético-progresivo* y *paralelismos complejos*.

Por su parte, Álvarez (2002) y García (2004) estudian la creatividad en el lenguaje infantil y sus relaciones con la poesía y con los recursos poéticos en el habla de niños entre dos y siete años: después de los dos años y medio puede observarse la personificación, el neologismo muchas veces asociado al paralelismo, traslación de significados con impropiedad muy expresiva o el desplazamiento de sentidos; a los tres años, metáforas, y a los cuatro años, paralelismo de diverso tipo.

En el periodo de los 10 años los argumentos continúan basándose en ejemplos particulares (en referencia a su propia familia y experiencia personal), aunque la mayoría lo completa con ejemplos generales o reglas admitidas socialmente (Brossard, Gelpe,

Lambelin y Nancy, 1990). También es de observar cómo el discurso argumentativo va adaptándose cada vez mejor a las características del interlocutor (Golder, 1992b). Por ejemplo, cuando hablan con un adulto la toma de posición suele ir seguida de una justificación, pero cuando dialogan con un igual es frecuente que hagan juicios sin justificar. Otra de las características de su discurso es que ofrecen más argumentos cooperativos (añaden nuevos argumentos a la posición del interlocutor), convirtiendo los diálogos argumentativos en realmente interactivos (Golder, 1993).

Al final de este periodo la argumentación oral termina haciéndose más compleja. Por una parte, los sujetos empiezan a sustituir la refutación (negación) por estrategias más maduras, como son la especificación o la restricción (Golder, 1993) y, por otra, comienzan a anticipar las ideas del interlocutor con objeto de intentar cambiarlas (Littleton, 1998).

### *2.3. Resultados desde el enfoque dialéctico*

El estudio de Molina (2011) con niños de cinco años, utiliza principalmente la noción de falacias para analizar la discusión de niño/as durante una clase de artes plásticas en un jardín de infantes. Para Molina, los niños tratan de ser todo lo razonables y efectivos que pueden y son capaces de participar en diálogos críticos con sus compañeros utilizando las más de las veces argumentos válidos (no falaces) - *modus ponens*, *argumentos por analogía no falaces*, *apelación a la autoridad (no falaz)*-, junto a falacias del tipo *ad misericordiam* y *Hombre de paja*. Algo que confirma las aseveraciones de Brutian (2007) en cuanto a que el uso del argumento *ad baculum* es extremadamente raro en niños pequeños, constituyendo más bien un prejuicio basado en el asumir de antemano que los niños son incapaces de proveer argumentos lógicos válidos.

En otra arista dialéctica, más referida a los roles en la discusión, Kuhn (1991) y Golder (1993) afirman que los niños pequeños aún fallan en una verdadera consideración de la contraparte y en el desarrollo de contraargumentos elaborados y refutaciones. Aunque no es menos importante el hecho de que los niños pequeños ofrecen al menos el doble de razones para apoyar sus propios puntos de vista que para apoyar los de sus oponentes (Stein y Bernas, 1999). Ciertas limitaciones en la identificación de debilidades en el argumento de un oponente son presentadas por Stein y Miller (1993) y reforzando esa idea, Stein y Albrow (2001) ven como tardía la posibilidad de comprender las debilidades de un argumento



ajeno.

Orsolini (1993) en una investigación en una guardería en Roma, con seis niños de cuatro años, pone el acento en el diálogo asegurando que la habilidad de argumentar se fomenta en la escuela cuando el profesorado formula al grupo preguntas tipo *¿por qué...?* Y mediante las que los niños aprenden a utilizar los constituyentes mínimos de la argumentación pues encuentra que una de las estrategias más recurrentes en las pugnas infantiles es la justificación a diferencia de la insistencia y de la mitigación, las cuales también se hacen evidentes en su corpus. Es decir, son capaces de apuntalar sus ideas, necesidades y/o deseos a partir de argumentos creíbles. Según la autora, esta incipiente habilidad es compatible con el hecho de que esta estrategia la va aprendiendo el niño mientras interactúa con el adulto, porque ante la primera demanda del niño el adulto contesta “no”, pero ante la insistencia del niño, el adulto suele justificar su negativa. Es decir, el adulto sirve de modelo de cómo afrontar una argumentación.

Felton y Kuhn (2001) muestran que el reconocimiento y elaboración de contraargumentos, la identificación de las debilidades de la propia posición y dirigir contraargumentos hacia la propia posición y responderlos, es una ganancia propia de la adultez. Desde una perspectiva piagetana, Muller-Mirza et al. (2009) plantean que lo que se requiere es la capacidad de descentración psicológica del niño para tomar conjuntamente la perspectiva propia y la del otro.

Sin embargo, en contextos interpersonales se comparte gran parte de la responsabilidad en la producción argumental y carga cognitiva (García-Mila y Andersen, 2008), lo que haría posible que los estudiantes de estas edades mostraran más y mejores habilidades argumentativas que cuando sólo una persona propone y opone una posición.

Por último, Felton y Kuhn (2001) aplican su categorización a diálogos argumentativos producidos por adolescentes y adultos y encuentran que los adolescentes con frecuencia suelen completar argumentos en una dirección, usar argumentos basados en preguntas, pedir la clarificación de preguntas. Dichas estrategias son menos efectivas que la de los adultos que recogen y critican los argumentos del oponente, bloquean y/o refutan los intentos del interlocutor y redirigen sus razonamientos. Es decir, son más adaptativos, consistentes y efectivos. Además, el adulto elabora un discurso diferente cuando está de

acuerdo con su interlocutor a cuando se encuentran en desacuerdo, porque reconocen en cada una de esas situaciones un contexto y unas metas distintas y, por tanto, utilizan “otras” estrategias que son más atinentes a la dimensión retórica.

En el cuadro N° 15 se proporciona un resumen de los autores y resultados más importantes. Brevemente, concluimos que a nivel lógico, los estudios abarcan en mayor o menor medida los componentes que pertenecen al esquema de Toulmin (1958) sobre argumentación informal: claim (afirmación, opinión, conclusión, punto de vista etc.)- grounds (datos, razones, justificaciones, argumentos, etc.)- background (respaldo de las garantías); qualifier (calificadores, modalizadores, delimitadores del punto de vista) y rebuttal (excepciones). Aunque muchas veces integran en él las nociones propias de la dialéctica: contraargumento, refutar/no refutar al contrario; análisis de debilidades propias y ajenas y elaboración de contraargumentos para ellas.

A nivel retórico encontramos que los instrumentos de análisis son múltiples, pero proponemos observarlas según tributen al logos, al ethos o al pathos retórico.

**Cuadro N° 15. Resumen autores y resultados en argumentación infantil.**

Edad	LÓGICA	DIALÉCTICA	RETÓRICA
1,6	Dunn y Munn (1987): Son capaces de sostener una opinión (PV, afirmación de referente, conclusión) y justificarla basados en sus sentimientos Dunn y Munn (1987).		
2,0	Eisenberg, 1987; (Golder y Coirier, 1994; Silvestri, 2001; Crespo, 1995): Proto-argumentaciones que buscan convencer o justificar sin recurrir a operaciones específicas del argumentar Peronard, 1992: El orden de los argumentos es Conclusión- razón	Kuhn (1991) y Golder (1993) afirman que los niños pequeños aún fallan en una verdadera consideración de la contraparte y en el desarrollo de contraargumentos elaborados y refutaciones Stein y Bernas, 1999. Ofrecen al menos el doble de razones para apoyar sus propios puntos de vista que para apoyar los de sus oponentes.	Peronard, 1992: Argumentos de acción relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico.
2,10	Dunn y Munn (1987): Comienzan a utilizar reglas sociales y consecuencias materiales en apoyo a sus posiciones	Eisenberg, 1987: Diferentes estrategias dependiendo del rol: si es oponente – <i>opposer</i> - usa evidencias y justificaciones; si es enfrentado - <i>opposee</i> - solo tienen que sostener su punto de vista.	Eisenberg, 1987: Argumentos de <i>insistencia, soporte verbal, mitigación, apelación a otro individuo, amenaza, abuso verbal y oferta de un compromiso</i> . Crespo, 1995: Argumentos de acción: basados en la estructura de lo real por sucesión (causalidad, relación medios-fines) y por coexistencia (autoridad materna, propiedad de los objetos) y argumentos de transposición, (modelo e ilustración).
3,0	Stein y Miller, 1991; Orsolini y Pontecorvo, 1992: Generan argumentos, contraargumentos y refutaciones Migdalek et. al, 2014: Enuncian Punto de vista pero pueden o no apoyarlo en razones	Eisenberg, 1987: diferencian estrategias argumentativas en función de la identidad del destinatario (padre o par)	Gensishi y Di Paolo, 1982. Estrategias justificatorias de insistencia: <i>cómprame, cómprame</i> ; parafraseado: <i>cómprame, me compras</i> y amenaza: <i>cómprame o lloro</i> . Migdalek et al. 2014. Estrategias justificatorias: <i>descripción, reiteración</i> y uso del <i>porque</i> en estrategias particulares: <i>Anticipación, Descripción, Apelación a la Autoridad, Cortesía y Propuesta</i>

			<i>Alternativa.</i>
4,0	<p>Migdalek et al., 2014. Aumenta la frecuencia de justificación</p> <p>Orsolini, 1993. Una de las estrategias más recurrentes es la <b>justificación</b> a diferencia de la <b>insistencia</b> y de la <b>mitigación</b>, que también ocurren.</p>	<p>Orsolini, 1993.</p> <p>La habilidad de argumentar se fomenta en la escuela cuando el profesorado formula al grupo preguntas tipo <i>¿por qué...?</i></p>	<p>Martí, 1978. Disminuye la comparación metafórica y surge un tipo de <i>comparación global</i>.</p> <p>McTear, 1985. Uso estrategias rígidas. e.g., repetición.</p> <p>Weiss y Sachs, 1991. Adaptación a la audiencia con diferentes estrategias:</p> <p>Negociación (con adulto) y Garantía (con amigos). Disminución de estrategia de insistencia.</p> <p>Golder, 1993. Discurso de certeza, sin modalizadores (yo creo...) ni marcas de juicio (me parece bien/mal).</p> <p>Orsolini, 1993. Uso de la <i>insistencia</i>, la <i>mitigación</i> y la <i>justificación</i> como <i>-es malo porque me tira del pelo</i>-que progresivamente serán sustituidos por ejemplos generales <i>-no se porta bien porque se mete con sus compañeros</i>.</p> <p>Golder y Pouit, 1999. Consideran al interlocutor activando eventuales contraargumentos.</p> <p>Bartsch y London, 2000. Poseen información sobre los estados mentales del interlocutor pero no la utilizan.</p> <p>Stein y Albrow, 2001. La <i>ira</i> imposibilita la negociación padre-hijo; mientras que la <i>tristeza</i> genera solución constructiva que considera las necesidades de ambos</p> <p>Molina, 2012. Apelan al temor para convencerlos de sus afirmaciones. Uso de argumentos ad <i>pasionem</i>, e.g., <i>argumentum ad misericordiam</i> pueden articularse con esquemas argumentativos adecuados.</p>
5,0	<p>Pueden proporcionar <i>evidencias</i> y <i>razones</i> en respuesta a un desacuerdo.</p> <p>-Pueden anticipar el punto de vista de su adversario.</p> <p>González, 2007. Son capaces de emitir valoraciones justificadas, tanto</p>	<p>Molina, 2011. Son capaces de participar en diálogos críticos con sus compañeros utilizando argumentos válidos (no falaces) - <i>modus ponens</i>, <i>argumentos por analogía no falaces</i>, <i>apelación a la autoridad (no falaz)</i>-, junto a falacias del tipo <i>ad misericordiam</i> y <i>Hombre de paja</i>.</p>	<p>Martí, 1978. Aparecen las <i>comparaciones analíticas</i></p> <p>Pérez, 1993, 1995. Presentan estructuras paralelísticas de diverso tipo: <i>paralelismo antitético</i>, <i>paralelismo sinonímico</i>, <i>paralelismo sintético-progresivo</i> y <i>paralelismos complejos e</i></p>

	a la maestra como a sus compañeros.		<p><i>histerología</i>.</p> <p>Crespo, 1995. Producen argumentos: basados en la estructura de lo real, <i>causalidad, coexistencia</i>, por transposición, <i>ilustración, modelo, analogía</i> y cuasi-lógicos (incipiente): <i>adición, incompatibilidad</i>.</p> <p>Cobb-Moore et al., 2009. Prácticas argumentativas en juego de pares: reclamo de la posesión de objetos y lugares de juego; desarrollo o uso de reglas preexistentes y de orden social para controlar la interacción con sus pares; uso estratégico del lenguaje para regular las acciones de aquellos que están a su alrededor; creación y utilización de categorías de membresía, “miembro del equipo” para incluir/excluir/controlar participación en la interacción en desarrollo.</p>
7 -8	Golder, 1993: Son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto y tomar una posición mediante justificación coherente.		<p>Martí, 1978. La analogía metafórica sólo permanece en las expresiones imaginativas, no en las cognitivas.</p> <p>Brossard. Gelpe, Lambelin y Nancy, 1990. Uso de ejemplos particulares pero complementados con ejemplos generales o reglas admitidas socialmente.</p>

En el caso del *Logos*:

- a. Uso de justificaciones basadas en la descripción y en la reiteración
- b. El uso de conectores argumentativos: *porque*
- c. Taxonomía basada en parámetros dados por Perelman (1989): *argumentos de acción*- relativos al mundo material, al mundo cultural o al mundo psicológico-, basados en la estructura de lo real por sucesión –causalidad, relación medios-fines-, por coexistencia –autoridad materna, propiedad de los objetos- y de transposición – modelo, ilustración, ejemplificación- causalidad, coexistencia-, argumentos por transposición -ilustración, modelo, analogía- y de modo incipiente, argumentos cuasi-lógicos – adición, incompatibilidad.
- d. Uso de estrategias poéticas: personificación, animismo, sinestesia, creación léxica, analogías, paralelismos, metáforas, comparaciones, hipérboles, enumeración,

En el caso del *Ethos*, se analizan:

- a. Estrategias argumentativas para apoyar sus posiciones (*la insistencia, el soporte verbal, el parafraseado, la mitigación, la apelación a otro individuo, la amenaza, el abuso verbal y la oferta de un compromiso*)
- b. Las emociones: ira, tristeza

En el caso del *Pathos*:

- a. Análisis de las diversas estrategias utilizadas en virtud de si es padre, madre o par, tales como: negociación y dar garantía; o la justificación (niño/adulto) o el juicio sin justificar (entre pares).
- b. Análisis sobre la utilización de los estados mentales del interlocutor y como mecanismo de anticipación de las ideas para intentar cambiarlas. Además, estudio de nociones relacionadas: *intereses del interlocutor, entendimiento de la posición del interlocutor como distinta de la propia, falsa creencia como prerrequisito.*
- c. Uso de argumentos retóricos: *Argumento de autoridad, argumento ad baculum*
- d. Las emociones: ira, tristeza.

Por último, a nivel dialéctico, las investigaciones revisadas se enfocan en las nociones de rol de los participantes- protagonista y antagonista- y cómo contribuye dicho rol a la justificación; a los avances dentro de la discusión (afirmar puntos de vista, apuntalar razones, contra-argumentar si es protagonista; afirmar, dudar, si es antagonista); y brevemente en Orsolini (1993) y más concreto en González (2007), una mención al rol del adulto como estimulador en el progreso de dicha actividad. Esto último nos llama la atención, ya que como hemos analizado en diversos momentos de nuestro estudio del desarrollo cognitivo y lingüístico del infante, sabemos que toda la arista social, interaccional, depende en gran medida del andamiaje adulto para hacer ingresar al niño en la cultura y suponemos de la misma forma que, en cuanto al desarrollo argumentativo, los adultos guían y modelan dichas actuaciones. Pero, una taxonomía detallada de lo que el adulto hace en situación de diálogo argumentativo con el infante, es un tema que aunque poco estudiado resulta vital para entender cómo funciona el modelaje adulto de esta habilidad, qué estrategias cooperan –o no- con dicho desarrollo y a qué dimensión- lógica, dialéctica o retórica- tributan. Proponer un modelo de análisis que dé cuenta de cómo andamia el adulto la actividad argumentativa de los niños es además de gran utilidad para la gestión educacional en los diversos niveles de escolaridad.

Así, de esta muestra de diversas investigaciones realizadas para comprender la argumentación infantil, encontramos que son principalmente analíticas, que los elementos que consideran se fundamentan principalmente en alguna de las dimensiones argumentativas- lógica, dialéctica y retórica- y que los elementos de análisis son variados. En el caso de la dimensión lógica, se utiliza principalmente el esquema argumentativo de Stephen Toulmin y en el caso de la dialéctica, se consideran los roles, movimientos en la discusión y falacias. Todos ellos, ámbitos que se pueden encontrar en teorías como la Pragma-dialéctica y el análisis de Hamblin (1970) sobre las falacias. Especialmente la investigación retórica utiliza una gama mayor de elementos. Intentamos presentarlos apelando a la clásica estructura de logos, ethos y pathos retórico, verificando que dichos estudios pueden ser entendidos como una forma de analizar alguno de ellos. Es más, podríamos apelar a una reducción mayor: la construcción y gestión de la imagen tanto propia como ajena. Esto, pues en el caso del Ethos y del logos, se apela a una imagen persuasiva del hablante (emisor, protagonista) de un discurso argumentativo apropiado y

persuasivo. En el caso del pathos, se apela a la imagen del oyente (destinatario, antagonista o protagonista de la posición contraria), ya sea a la comprensión de su imagen, o a la construcción de una imagen que convenga al hablante para la persuasión.

En virtud de esta síntesis, pensamos que lo que hace falta es la consideración de una perspectiva integral de la argumentación, que considere elementos intra-argumentativos. Como ha mostrado Bermejo (2011) es la propia actividad argumentativa la que se compone de propiedades- *lógica, dialéctica y retórica*-. Así, lo que hasta ahora se contraponen o se ha considerado como perspectivas alternativas dentro de las que escoger para analizar el fenómeno argumentativo, es más bien una actividad compleja que presenta simultáneamente dichas propiedades cada vez que argumentamos.

La integración, por tanto, es más coherente con la complejidad de la competencia argumentativa, donde el desarrollo de sus propiedades transitará por fases o etapas de integración a través del desarrollo evolutivo, tal y como hemos visto que ocurre en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Una visión integral además permite delimitar bien cada propiedad, con lo cual se evita confundir parámetros analíticos y/o evaluativos interpropiedades. Ello contribuye a entender mejor el desarrollo de la argumentación y enfatizar pedagógicamente su aprendizaje o fortalecimiento, además de poder discriminar el grado en que las habilidades argumentativas avanzan de acuerdo con cada una de las propiedades.



PARTE II:  
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA  
ARGUMENTACIÓN: ORÍGENES Y TEORÍAS  
ARGUMENTATIVAS CONTEMPORÁNEAS

---



# CAPÍTULO 3

---

## ORÍGENES DE LA ARGUMENTACIÓN

## 1. ARGUMENTACIÓN PRE- ARISTOTÉLICA

### 1.1. Orígenes de la argumentación: Dialéctica, Retórica y Lógica en la cultura clásica pre-aristotélica.

En la actualidad, podemos apreciar que existe un vasto y diverso escenario de estudio relacionado con la argumentación, cuyo marco teórico y metodológico es además multidisciplinario (van Eemeren, 1992, 2001, 2010; Plantin, 1998; Reygadas y Haidar, 2002; Marraud, 2013; Bermejo, 2010 2011a.). Pero no siempre fue tan amplio. Como es por todos sabido, los orígenes de la argumentación se remontan a la antigua Grecia, de la mano de filósofos y sofistas que desarrollaron de un modo bastante dispar las diversas aristas que componen lo que hoy conocemos como argumentación. Pensamos que para comprender este ingente marco teórico actual necesitamos volver nuestra mirada a dichos orígenes ya que:

“algunas concepciones teóricas formuladas por autores clásicos, como Aristóteles y Cicerón, pertenecen todavía al núcleo central de la teoría de la argumentación. Son una parte integral de los fundamentos de las herramientas hermenéuticas y críticas que están actualmente disponibles para el análisis y evaluación del discurso y de los textos argumentativos” (van Eemeren, 2012:51).

Por tanto, en esta primera parte realizaremos una aproximación histórica sobre los inicios de la reflexión argumentativa, que tendrá por objeto esclarecer y enmarcar nuestra aproximación a las diversas teorías que actualmente se encuentran vigentes.

Según Van Eemeren (2012: 2) “*desde la antigüedad, es una evidencia reconocida que la argumentación surge como respuesta o en anticipación a una diferencia de opinión, real o meramente imaginaria*”. Ahora bien ¿cuáles son los orígenes de esta actividad? ¿Pueden guiarnos para repensar una integración teórica del vasto campo argumentativo y con ello establecer criterios abarcadores tanto al analizar como al evaluar el desarrollo argumentativo en niños en edad preescolar? En este apartado comentaremos de modo sucinto las diversas corrientes filosóficas griegas que dieron lugar al fenómeno argumentativo y cuyos frutos han dado lugar a un dilatado y complejo marco conceptual en la época contemporánea.

Un acercamiento histórico- filosófico al estudio argumentativo (Fraile 1997; Plantin, 1998; López Eire, 1999; Covarrubias, 2002; Bassols y Torrent, 2007; Gambra y Oriol, 2008; Salcedo, 2008) nos indica que éste se establece claramente en Grecia, en el siglo V a.C, desde donde surgieron de modo acumulativo, y a lo largo del tiempo, tres diversas corrientes- *Retórica*, *Dialéctica* y *Lógica*- cada una con un tipo de argumentación diferente, o mejor dicho, una aproximación diferente al fenómeno argumentativo. (Bermejo, 2010). Dichas corrientes emergen y se desenvuelven a veces de modo contradictorio en las diversas escuelas filosóficas de modo que con Aristóteles son incorporadas y delimitadas en el seno de una clasificación más general de saberes.

“Para Aristóteles, la lógica tiene que ver con los argumentos analíticos, en los cuales la verdad de las premisas es evidente. La dialéctica representa el arte del debate reglamentado y era tratada en los *Tópica* (Tópicos) y *De Sophisticis Elenchis* (Refutaciones sofísticas). La retórica, el arte de persuadir a una audiencia, es discutida por Aristóteles en la *Rethorica* (Retórica)” (Van Eemeren, 2012:51).

Pero retomando el hilo histórico que da origen a la reflexión argumentativa, sabemos que el primer tratado de argumentación fue redactado en el siglo V a.C. por Córax y Tisias al desarrollar el primer “método razonado” para hablar ante un tribunal (Plantin, 1998:5) y que se tituló “Arte” (Salcedo, 2008:20). A raíz de la caída de la tiranía en Siracusa, se instaura en la ciudad un gobierno democrático con un nuevo sistema judicial “*el de los jurados populares elegidos por sorteo, ante los que todo litigio tenía que debatirse y los litigantes tenían ocasión de manejar argumentos para defender sus posturas*” (Salcedo: 21). En aquel tiempo comienza un amplio debate social sobre diferentes cuestiones que afectaban al hombre: La justicia, la virtud, el bien y sus contrapartes. Así, *la retórica*, *la dialéctica* y *la lógica* serán las escuelas encargadas del estudio de este debate ateniéndose a sus diversos fines y métodos (Bassols y Torrent, 1997), como se corroborará más adelante.

## 1.2. La Retórica Sofística

Una definición actual de retórica nos dice que es “*el arte de generar la persuasión mediante actos de habla que argumentan lo verosímil*” (López Eire, 1999). Ahora bien, el surgimiento de dicha corriente es representado de diverso modo tanto por los sofistas como

luego por el propio Aristóteles. Comentaremos brevemente y en primera instancia el aporte pre-aristotélico, principalmente sofístico, a la retórica, y posteriormente volveremos a él cuando tratemos de modo más detenido la argumentación del estagirita.

Covarrubias (2002:14) afirma que la retórica como disciplina susceptible de enseñarse como arte:

“se desarrolla en Grecia a partir de las exigencias dialógicas reclamadas por la instauración del sistema democrático”, pero más aún “antes del 700 a.C. ya cumplía un papel principal en los poemas homéricos y en el análisis de la “probabilidad general” de Córax, hacia el año 476 a.C”.

Los sofistas, quienes promueven la oratoria y exigen dinero a cambio de sus enseñanzas, son maestros principalmente extranjeros- aquellos que llegaron a Atenas durante los años 450-380 a.C. como *Protágoras*, *Gorgias*, *Trasímaco*, *Hippias*, entre otros, pero también atenienses, como *Antifón*, *Critias*, etc. y “muy respetados en el siglo V a.C. y hasta la guerra del Peloponeso”, a partir de la cual “esta denominación adquiere un sentido peyorativo y desfavorable” (Fraile, 1997: 225). Los sofistas basaban sus enseñanzas en la oratoria y la elocuencia. Mediante estas herramientas aseguraban la capacidad del instruido para influir tanto en la vida política como en la judicial. La base común de los sofistas es tanto la noción convencional del *nómos*, como el uso del lenguaje como un arma imprescindible para modificar las opiniones, pero divergen en los contenidos profundos de sus doctrinas<sup>80</sup>. Hay además en todos ellos un trasfondo relativista:

“la actitud relativista que forma parte del fondo de la sofística es alimentada, en el centro ateniense por el choque de ideas presocrático; el contraste entre tantas opiniones divergentes públicamente discutidas; las deficiencias doctrinales, cuando ni conceptos ni nomenclaturas filosóficas estaban aún elaborados para abordar temas tan complejos” Fraile (1997: 225).

Es interesante y llamativo que dicho núcleo relativista puede apreciarse también hoy en los más diversos planteamientos teóricos en cuanto a su dimensión evaluativa. De hecho, tal y como nos demuestra Bermejo (2010, 2011), todos ellos apelan a una

---

<sup>80</sup> “Protágoras cree en la existencia de un principio moral de las acciones; Trasímaco cree que la fuerza debe doblegar a los débiles; y Gorgias asumen el relativismo radical respecto de nuestra posibilidad de conocer/pensar/decir algo sobre la realidad” (Covarrubias, 2002: 14).

normatividad que es retórica y culmina, refiriéndose ya a una audiencia universal, a un oyente racional o a un efecto perlocutivo que es dependiente del interlocutor.

Los aportes sofísticos a la retórica pueden resumirse en cuatro puntos (Plantin, 1998:6):

- 1) *La antifonía*, o práctica sistemática de contraponer los discursos<sup>81</sup>.
- 2) *La paradoja*, cuya función consiste en hacer evidente la autonomía de los funcionamientos lingüísticos en relación con la realidad y que se produce por las imperfecciones del lenguaje.
- 3) *Lo probable*, pues al versar sobre cuestiones humanas, este concepto se relaciona con las costumbres de una comunidad, extrayendo “estereotipos” y “tipos” para una posterior reflexión sobre el comportamiento de los hombres en sociedad.
- 4) *La dialéctica*<sup>82</sup>, forma de diálogo razonado conducido según reglas precisas, con el objetivo de triunfar en la arena política.

A los aportes sofísticos se le suma posteriormente Platón, quien en su búsqueda de la verdad como fin loable, se esfuerza por dar a la retórica una sustancia argumentativa para que pueda superar su estatus “a-técnico” de ser sólo una práctica que tiende a la mera persuasión de aquellos que ignoran la verdadera realidad de las cosas y por eso en el *Fedro* propone un patrón ético del cómo debe ser un buen orador. Con esto, Platón ofrece entonces un marco “restringido dialécticamente” a la persuasión retórica (Covarrubias: 30)<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Respecto de la antifonía (Covarrubias, 2002: 23), surge en el arte griego al diferenciar entre personaje principal y coro. Dentro de la concepción del hombre como medida de todas las cosas, el subjetivismo reclama una actitud persuasiva. En este punto, Protágoras y Gorgias son los primeros en volverse a la consideración de los *Tópoi* o lugares comunes, con el fin de determinar los principales puntos de ataque y defensa frente a cualquier asunto y cuyo dominio favorece la persuasión. Estos *topoi* posibilitan las argumentaciones contrarias (antifonía) permitiendo convertir el argumento más débil en uno más fuerte.

<sup>82</sup> Hay un intento dialógico pero centrado en la convicción de que siempre es posible contraponer a un argumento su contrario. De lo cual se extrae la consecuencia de que ni la falsedad ni la verdad existen y “*la persuasión es el camino frente a una realidad tan ambigua*” (Covarrubias: 22). Para ello, se vuelve a la consideración de los lugares comunes o *Topoi Loci* a fin de determinar los principales puntos de ataque y defensa frente a cualquier asunto de interés público. El concepto de “utilidad o lo provechoso”, es utilizado por Protágoras a fin de lograr la persuasión puesto que “*Todo es verdadero, pero no todo es útil*” (Covarrubias: 24).

<sup>83</sup> De hecho, Platón en el *Fedro* propone “*las líneas maestras para establecer una tékhne rhetoriké que si posea una dimensión técnica*” pero haciéndola “*depender de la dialéctica y su método científico, el que permite conocer la verdad y el bien más allá de la mera opinión...*” (Covarrubias, 2002:15). Una *tekhné* “*que cumpla con los estrictos criterios epistémicos de la dialéctica: conocimiento del alma humana, de las materias a tratar, de la verdad, una formación filosófica de quien ejerce la actividad persuasiva.*” (Covarrubias: 29).

### 1.3. Corriente Dialéctica: Sócrates y Platón

Como mencionamos anteriormente, si bien los sofistas consideran dentro de su argumentación el diálogo conducido por reglas precisas, no es sino con Sócrates y posteriormente con Platón, donde se asienta la dialéctica en oposición al quehacer sofístico, en virtud de los fines buscados, que en el caso de Sócrates es la reforma moral de la sociedad<sup>84</sup>. Este fin se obtendría por un lado, enseñando a investigar la verdad en el orden del conocimiento y por otro, desarrollando las virtudes en el orden personal. Dichos fines orientan el quehacer y el método dialéctico constituirá su herramienta.

#### *El Método Socrático: diálogo, ironía y mayéutica*

Como observa Fraile (249-253), la dialéctica es un procedimiento que se caracteriza por: ser el arte de la discusión, utilizar el diálogo directo, la deliberación en grupo requiere de una sabia dirección mediante preguntas y respuestas denominada *mayéutica* que lleva al interlocutor hacia la conclusión deseada, recurrir a la clasificación de las cosas por su género, aplicar un proceso de abstracción y el uso de la *ironía*

Según Díez (2013), la primera fase de este diálogo utiliza la ironía, cuyo objetivo es mediante el análisis de las definiciones concretas y las contradicciones a las que nos llevan, reconocer nuestra ignorancia. La segunda fase implica la mayéutica, cuya función es revelar un conocimiento del cual se ignora su posesión.

La dialéctica platónica tendría dos aspectos distintos, uno lógico; el otro, ontológico<sup>85</sup>. El *aspecto lógico* define la dialéctica como “el arte de la discusión por medio del diálogo”, en el cual intervienen por lo menos dos interlocutores. Consiste en “saber interrogar y responder” (Cratilo 390c; Fedón 78c; Leyes 893 a). El arte de la discusión estaría sujeto a un orden concreto que la constituye en una “investigación en común”

---

<sup>84</sup> Sócrates busca no una formación brillante, superficial y enciclopédica, cuyo objeto es el triunfo oratorio y político; sino “la práctica consciente del bien, de la justicia y de la virtud, con el fin de formar buenos ciudadanos y buenos gobernantes” (Fraile, 250).

<sup>85</sup> Sin entrar en mayor detalle, diremos que el aspecto ontológico consiste en la atribución de una realidad ontológica a los conceptos abstractos obtenidos mediante la dialéctica (Fraile: 314).



(Fedón 84a.89c) y un proceso de enseñanza que procede así:

- 1) Se fija el objeto de la discusión
- 2) Se examina ordenadamente en sus varios aspectos por medio de preguntas y respuestas, resolviendo las dificultades y avanzando hasta llegar a una conclusión. Esto lo realiza estableciendo hipótesis, cuya mejor comprobación consiste en deducir rigurosamente consecuencias de ellas, hasta llegar a verlas confirmadas o tener que sustituirlas por otras que nos vayan aproximando cada vez más a la verdad y al primer principio incondicionado y superior a las hipótesis (República 251b-511.437 a; Fedón I0Id; Filebo16d).

A este procedimiento hay que agregar un doble aspecto complementario:

- 1) El ascendente de *síntesis*, por el cual eliminando las diferencias se reduce la multiplicidad confusa e indeterminada a la unidad concreta y determinada expresada en un concepto común (Fedro 265d) o esencia de las cosas que será la base de sus definiciones (Fedón 66b.I01Ie; Parménides I30a; República 454 a.5IIb; Filebo 16bc; Fedro 249b.270d).
- 2) El descendente de *análisis*, que consiste en dividir un concepto general en sus distintas especies (Sofista 253d) siguiendo sus articulaciones naturales hasta llegar a la especie indivisible en la cual se halla la forma propia del objeto que se trata de comprender (Fedro 277b).

Es reseñable cómo la división entre géneros y especies de este segundo aspecto del análisis dialéctico establece una jerarquía articulada que hoy es enteramente utilizada en el análisis componencial que realiza la semántica.

Bajo este procedimiento, la filosofía mediante la dialéctica sería la ciencia que:

“desentraña a) una idea única repartida en muchos individuos, cada uno de los cuales existe aisladamente; b) descubre una multitud de ideas diferentes entre sí y que se hallan implicadas en una idea única; c) después una sola, y por último, d) éstas ya distintas y definidas en todos los aspectos” (Fraile, 313).

## 2. ARISTÓTELES: UNA MIRADA INTEGRAL.

El problema del conocimiento funciona como motor de las diversas propuestas teóricas existentes en la antigua Grecia. Desde el relativismo sofístico, hasta la búsqueda de un conocimiento cierto, verdadero, necesario, inmutable; vemos que existe una estrecha relación entre estos conceptos y la forma como se plantean argumentativamente. Esto es, si los sofistas eligen los argumentos retóricos como herramienta, es porque en virtud de sus planteamientos relativistas, la retórica busca impresionar a la audiencia para persuadir o convencer de una determinada postura o de su contraria. A su vez, si la escuela Socrática y Platónica elige contraponer la retórica sofística a la dialéctica es porque ve en ella el instrumento preciso para alcanzar la verdad, el conocimiento cierto y necesario, es decir, el conocimiento científico.

En Aristóteles se conserva el mismo concepto de ciencia sostenido por los presocráticos y por Platón: un conocimiento fijo, estable y cierto. Sin embargo, la transformación de su pensamiento, que suprime el mundo de las ideas platónicas, transforma también el concepto de ciencia, especificándolo. De este modo, la ciencia debe definir las cosas mediante su esencia; debe responder al *¿qué es?* y al *¿por qué es?* y reconocer dicho conocimiento como universal, necesario -una cosa es así y no puede ser de otra manera- inmutable y fijo (Puelles, 2001).

### 2.1. Concepción del mundo para entender el concepto de “ciencia” en Aristóteles

A diferencia de Platón y su teoría del “mundo de las ideas”, el estagirita sostiene que lo que existe son sustancias particulares e individuales, distribuidas en tres grandes planos – *terrestre, celeste y divino*- donde cada sustancia tiene su propio ser y el estudio de cada una obedece a la naturaleza particular que posee en concreto. De este modo, las sustancias materiales pueden ser estudiadas científicamente mediante la distinción entre orden lógico (al que ellas pertenecerían) y orden ontológico- orden del ser- (al que ellas no pertenecen necesariamente).

En el orden lógico, Aristóteles eleva la realidad material a objeto científico mediante la *actividad abstractiva* de nuestro entendimiento que permite hallar en la materia una necesidad lógica no absoluta pero sí suficiente. Por dicha necesidad no absoluta, el

filósofo afirma que no se puede exigir el mismo grado de necesidad, de certeza y exactitud en todas las materias científicas. Por ejemplo, la Física y la Ética no pueden aspirar a la misma certeza que las Matemáticas (Fraile: 439).

Luego de este preámbulo podemos entender cómo el estagirita propone para cada ciencia estudiada diversos tipos de conocimientos, y a su vez, diversos tipos de argumentos que son las herramientas utilizadas por cada ciencia en particular. Así por ejemplo, según Hoyos<sup>86</sup>, la noción de *argumento dialéctico* se encontraría dentro del “Corpus Aristotelicum”, en aquel conjunto de tratados que tiene relación con la lógica o filosofía instrumental, específicamente en *Tópicos*- serie de ocho libros acerca de la demostración silogística, en cuanto conduce a una conclusión probable-. En esta obra, Aristóteles mantiene el procedimiento socrático de “pregunta –respuesta”, pero innova en dos elementos: los modos de relación entre atributo y sujeto; y el ir más allá de la “lógica de lo probable” haciendo emerger las verdades ciertas implicadas en las opiniones admitidas, reconociendo que en muchas de estas puede estar ya la verdad de la ciencia, pero en estado encubierto. Para ello, el modo de afrontar las opiniones admitidas será de *recopilación y análisis*; esto es, recoger el mayor número de opiniones respecto a una cuestión, descubrir los diversos sentidos que subyacen a ellas, señalar diferencias y examinar semejanzas.

Comentando un poco más el concepto de ciencia, la abstracción propiamente tal eleva las impresiones sensibles, lo material o mudable, al grado de universalidad y necesidad de un concepto universal, inmaterial e inmutable. Esta abstracción tendría dos aspectos:

- a) la *inducción*<sup>87</sup> –de carácter lógico-
- b) la *acción creadora (iluminación) del entendimiento sobre los fantasmas de la imaginación*- de carácter psicológico.

Así, el tránsito es de un todo ontológico particular- *la esencia de este hombre*- a un todo lógico universal – *la esencia del hombre*- siendo la *materia* el principio de la particularidad y la *forma* el de la universal (Fraile, 1997:443-445). Ahora bien, si existe una

---

<sup>86</sup> Hoyos, Jorge Iván. “La Argumentación en Aristóteles” en:

[http://www.argusofia.Com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=61:argumentacion-en-aristoteles&catid=34:historia-de-la-argumentacion&Itemid=53](http://www.argusofia.Com/index.php?option=com_content&view=article&id=61:argumentacion-en-aristoteles&catid=34:historia-de-la-argumentacion&Itemid=53) (fecha de consulta: 04 de noviembre de 2013)

<sup>87</sup> En los Analíticos Posteriores y en el libro I de la Metafísica se describen los grados ascendentes del proceso cognoscitivo, desde la simple sensación hasta el concepto, o desde el conocimiento sensitivo al intelectivo.

pluralidad y diversidad ontológica en los modos de ser, también habrá una pluralidad y diversidad lógicas equivalente en los modos de conocer, de allí, las tres vertientes argumentativas: *lógica, dialéctica y retórica*.

## 2.2. De la diversidad de argumentos estudiados por Aristóteles: *retórica, dialéctica y lógica*

Debido a lo anterior, habrá a su vez tantas partes de la filosofía cuantas sustancias los componen, de lo que se sigue que habrá variedad de acciones, de ciencias y de artes que se especificarán por sus objetos y por sus fines diversos: “*El del arte médica es la salud; el de la ciencia náutica, el navío; el de la estrategia, la victoria; y el de la economía, la riqueza*” (Eth. Nic. I I,1094a1-8). Pero es una diversidad jerarquizada, de modo que la superioridad o inferioridad de una ciencia se gradúa por el valor del objeto sobre el que versa (Met. XI 7,1064b2-6).

Para entender cómo se desarrollan en Aristóteles las corrientes *retórica, dialéctica y lógica*, se puede observar que dentro del Corpus Aristotélico existe un desarrollo y una diferenciación muy superior a la vista en Platón, ofreciendo una enciclopedia de todas las ramas del saber, perfectamente diferenciadas entre sí. Como vemos en el libro VI de la *Metafísica* se establece la distinción de las ciencias en *teoréticas* (Física, Matemáticas y teología), *prácticas* (política, económica, monástica o ética) y *poéticas* (Medicina, Gimnástica, Estatuaria, Música, Dialéctica, Retórica, Poética, etc.)

Pero ¿qué cambios operan en la categorización de las corrientes argumentativas? En el caso de la *dialéctica*, pasa de ser la *Ciencia Suprema* del platonismo a formar parte, junto con la *retórica*, de las ciencias poéticas, que se ubican en el tercer lugar de importancia, mientras que la *lógica*, como veremos más adelante, se halla en la base de cualquier otra ciencia.

Es en Aristóteles- específicamente en *Tópicos, Primeros Analíticos, y Retórica*- donde encontramos la noción de argumentación aplicada en diversos campos del quehacer humano. La argumentación es entendida por el filósofo como “producto del razonamiento” o “inferencia” (Gambra y Oriol, 2008: 175), que a su vez es concebido como la tercera operación del intelecto, después de la abstracción de los conceptos (primera operación) y el

juicio (segunda operación), que une precisamente juicios en una concatenación lógica y compleja. De acuerdo a estos autores, inferir es un “*Acto intelectual por el cual se asevera una proposición porque otra/s lo han sido, así como su expresión por medio de un discurso*” (Ibidem). La inferencia a su vez puede ser *inductiva* y *deductiva*, diferenciándose ambas en *lo necesario* de las conclusiones que derivan de cada una, siendo la ilación de las deductivas de tal modo que necesariamente es verdadero lo segundo si lo primero es verdadero y que la relación es de consecuencia, es decir, que de una cosa se sigue la otra no pudiendo darse que lo primero sea verdadero y lo segundo falso.

Así entendido y ya dentro de su obra<sup>88</sup>, Aristóteles se dedica a las diversas formas de inferencia silogística en *Primeros Analíticos*; a los silogismos que conducen a la ciencia, donde se aborda el problema de la demostración científica y la teoría de la ciencia en *Segundos Analíticos o Analíticos posteriores*. El resto de su *Organon* guarda una conexión más laxa con esta temática: trata de los términos y los enunciados en *Categorías* y *Peri Hermeneias*; de los modos característicos de la argumentación dialéctica o demostración silogística en cuanto conduce a conclusiones probables en *Tópicos*, y las formas más usuales de falacias empleadas en la discusión sofística o silogismos que conducen al error *Refutaciones sofísticas*.

En relación a esto Bermejo (2010) hace una reflexión y una llamada a replantear el modo de concebir la relación entre lógica, dialéctica y retórica. ¿Estamos ante tres concepciones fragmentarias y diferentes de argumentación como objeto de estudio? Es decir, ¿estamos ante una concepción de argumento en tanto que producto (lógica)?; ¿de argumento en tanto que procedimientos que dan lugar a intercambios comunicativos (dialéctica)?; ¿o de argumento en tanto que proceso en los que dichas prácticas se implementan (retórica)? O ¿Es posible que podamos entender la argumentación como un fenómeno comunicativo con diversas propiedades, lógicas, dialécticas y retóricas siendo en este caso la normatividad una característica inherente al acto argumentativo y no como parte de alguna de dichas propiedades? En efecto, la propuesta de Bermejo en *Giving Reasons (GR)* es la integración de propiedades lógicas, dialécticas y retóricas en un mismo objeto que es inherentemente normativo.

---

<sup>88</sup> Utilizamos la traducción al español de la obra aristotélica editada por Gredos (1982-1988)

Según Tindale (1999:3-4), en el caso de una visión fragmentada, el objeto de la *Lógica* serían los productos (premisas y conclusión) y podrán juzgarse los discursos argumentativos como *válidos/inválidos* o fuertes/débiles; mientras que la *Dialéctica* se interesaría por las reglas y procedimientos requeridos para resolver una disputa de manera correcta promoviendo las discusiones críticas. Por último, la *Retórica* se centraría en los procesos comunicativos inherentes a la argumentación, en los mejores medios de persuasión de audiencias.

Pero, como sugiere Bermejo (2009: 36), si en vez de oponer *retórica, dialéctica y lógica*, observamos la argumentación como una práctica y proponemos la idea de que valorar cualquier argumento es proceder mediante el mismo tipo de facultad, la de juzgar que algo debe o debería ser el caso dadas ciertas condiciones, entonces podríamos engranar las diversas perspectivas de tal modo que a la *Lógica* le competería determinar la corrección de estos juicios en tanto que inferencias; a la *Retórica* le competería el estudio del modo en que podemos inducir tales juicios en los demás, es decir, persuadirlos; y la *Dialéctica* tendría por objetivo determinar la aceptabilidad de los principios y evidencias de los que partimos para la elaboración de tales juicios, con el fin de ver cuáles de las opiniones o *endoxa* son capaces de resistir el escrutinio de dicho instrumento para el conocimiento.

A continuación, resumiremos los aportes aristotélicos a la Retórica, a la Dialéctica y a la Lógica.

### 2.3. Retórica Aristotélica

La “Retórica” es una obra fruto de la orientación empírica de Aristóteles; por ello es deducible que la presente como un método correlacionado o correlativo de la dialéctica (Retórica, 1354 a 1), o “*arte del razonamiento sobre premisas no necesarias sino generalmente admitidas por los seres humanos o los más inteligentes y sabios de entre ellos*” (Tópicos, 100 b 18) pues como el propio Aristóteles escribe en su Retórica “*la verosimilitud es consanguínea con la verdad, ya que es propio de una misma facultad ver lo verdadero y lo verosímil*”( Retórica, 1355 a 14).

## *La Verosimilitud, la Probabilidad y lo Controversial*

La esencia de la retórica clásica está en esta noción de “lo verosímil o lo probable” o “*to Eikos*”. La noción de probabilidad es un concepto análogo al de “lo necesario” cuando hablamos de argumentos retóricos y los comparamos con los argumentos lógicos. Aristóteles reconoce en dichos hechos verosímiles, la capacidad de generar opiniones que parecen *probables* “sea a todos los hombres, sea a la mayoría, sea a los sabios” (Tópicos, 104 a 8.). En la mayoría de los casos se dispone de premisas y conclusiones de los argumentos —que suscitan la retórica— que pertenecen al vasto campo de lo opinable, de:

*“lo que sucede la mayoría de las veces, pero no sencillamente, tal y como algunos lo definen, sino lo que se refiere a lo que puede ser también de otra manera, estando con respecto a aquello de lo cual es probable en una relación similar a la del todo con respecto a la parte”*(Ret. 1357 a 34).

Esta situación de verosimilitud surge porque las cuestiones sobre las que versa esta opinión tienen el signo de la *controversialidad*, debido a esa cualidad tanto de las razones como de la conclusión, de ser de una forma o de otra.

Además, la retórica posee la cualidad de la practicidad. De acuerdo a López Eire (1999) en su estudio sobre la retórica en Aristóteles, la *practicidad* se produce no sólo por la abundancia de las acciones que en la vida diaria se guían por el criterio único de lo verosímil, sino que además es útil en el fin de convencer a las masas mediante la persuasión. Las nociones comunes, es decir, aquellas nociones no científicas o no especializadas son las más apropiadas en el discurso cuando se habla con un determinado auditorio.<sup>89</sup> Con esto, se refuerza nuevamente la importancia de conocer quién (es) es (son) el (los) receptor (es) del mensaje para adecuar el contenido del mismo dependiendo del fin perseguido en dicha actividad.

---

<sup>89</sup> Como afirma Aristóteles: “Aunque poseyéramos la ciencia más exacta del mundo, dirigiéndose a algunas gentes, no nos resultaría posible convencerlas extrayendo elementos de ella e incorporándolos a nuestro discurso, pues el discurso científico es propio de la docencia y eso es imposible en nuestro caso” (Retórica 1357 a 4)

## *Retórica y Dialéctica*

Para Aristóteles, la retórica es un arte y la “contrarréplica” (antístrophos) de la dialéctica (Covarrubias, 2002: 37). De este modo, el orador “*no es el dialéctico, pero utiliza instrumentos lógicos semejantes a los usados por el dialéctico*”. Las semejanzas entre retórica y dialéctica se centran en que ambas carecen de objeto determinado y constituyen habilidades de justificar y argumentar sobre contrarios. Los asuntos sobre los que entregan razones serían aquellos que se articulan a partir de los *endoxa* u opiniones establecidas comúnmente admitidas. La Retórica es una ramificación de la dialéctica, “*es una parte y semejante a ella*” (Retórica 1354 a, 1ss; 1356 a, 25-27; y 30-33). Ambas se enmarcan en el ámbito productivo de la *poíesis* (Covarrubias: 38). Desde una “argumentación poética” distinta de la argumentación epistémica y de la práctica, la dialéctica es el modelo que aporta una estrategia argumentativa que permite consolidar la estructura argumentativa de la oratoria, desentrañando su potencial de racionalidad poética o creadora. Así, la Retórica sería “*el arte de teorizar sobre los medios más adecuados, en cada caso, para persuadir*” (Retórica 1355 b, 25-26).

## *Aportes Aristotélicos a la Retórica*

Según Covarrubias (2002:80-81), los aportes aristotélicos a la retórica pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) ha elevado los requisitos técnicos de la Retórica frente a los intentos de las *théknai* anteriores y ha moderado los requisitos técnicos que debía cumplir la dialéctica;
- b) ha rescatado la amplia experiencia persuasiva del arte teatral, que a su vez integra el pensamiento *diánoia* retórico en los parlamentos de los personajes.

En esta retórica “realista” trabajan a la par las *koinaí písteis* (i.e.entimema y ejemplo); y las *éntekhnoi písteis* (lógos- i.e. pragma o asunto del discurso- éthos, páthos) partiendo siempre de los *éndoxa* y basándose en la efectividad de los *tópoi*.

Como hemos dicho en el párrafo anterior, la dialéctica es el principal modelo



argumentativo de la oratoria, pero las aportaciones de la poética, que afectan al *éthos* y al *phátos*, son necesarias frente a la audiencia. Por otra parte, el grado de precisión en los argumentos retóricos será menor que en otras áreas, como la ciencia. Por último, en la Retórica se da una tensión radical entre persuasión (opiniones comunes, la mayoría, la posibilidad de argumentar los contrarios) y verdad (precisión, los que dominan un saber, la demostración estricta de la verdad). A dicha tensión, se suman la noción de probabilidad y verosimilitud que enmarca el discurso retórico.

Para Aristóteles, la retórica viene a ser “como una ramificación de la dialéctica y de la práctica sobre los caracteres, a la que justo sería denominar *política*” (*Retórica* 1356 a 25) y cuyos argumentos se elaboran mediante nociones comunes accesibles a la ciudadanía y comúnmente aceptadas. Es por eso que el argumento retórico “se ejecuta en un proceso en el que entran en juego las almas del orador que habla y las de sus conciudadanos que le escuchan” (López Eire, 2013); es decir, el orador, el auditorio y el discurso

Así, la retórica como “*el arte de teorizar sobre los medios más adecuados, en cada caso, para persuadir*” (*Retórica* 1355 b, 25-26) se constituirá en una técnica, un arte sujeto a reglas y a una consideración especial que va más allá de la mera experimentación.

Aristóteles describe los medios de persuasión, dividiéndolos en *medios no artísticos*<sup>90</sup>, aquellos de que provee la prueba externa y medios *artísticos*, aquellos que provienen del arte del orador. Ambos permitirán tanto escribir como interpretar los argumentos retóricos (Encinas, 2006).<sup>91</sup> En el caso de los medios artísticos, Aristóteles las divide en tres grupos: las que derivan del *éthos*, del *páthos* y del *prâgma*, y los métodos para obtener argumentos en cada uno de estos ámbitos son esencialmente dos: *el ejemplo* y *el entimema*.

La retórica aristotélica constituye la fuente histórica que, de modo organizado y sistemático, comenzó a delimitar aquellas características que conforman el quehacer retórico actual.

---

<sup>90</sup> La prueba del *testigo ocular*, es un ejemplo de éstas y posee un carácter fuertemente persuasivo; otros ejemplos son *las leyes, los testigos, los contratos, las confesiones bajo tortura y los juramentos* (*Retórica*, 1. 15, 1375 a 24-25)

<sup>91</sup> Arist., *Rh* 1. 15, 1375 a 24-25.

### *Pruebas persuasivas en la retórica de Aristóteles.*

Aristóteles analiza en profundidad los tres tipos de pruebas persuasivas: el Logos, el éthos y el páthos. Estas pruebas siempre se mantienen en el horizonte de “lo opinable”, donde oratoria y dialéctica no tienen un objeto determinado, siendo ambas *téknai* simplemente habilidades para proporcionar razones y para argumentar sobre contrarios (Covarrubias, 2002:15).

#### **1) El Logos:**

Dentro del Logos se considera el entimema y el ejemplo. El *entimema* es un silogismo imperfecto, breve, de rápido aprendizaje, incluye aspectos no formalizables; mantiene una estrecha relación con el *ethos* y el *pathos*- y está orientado a la aceptación, a partir de las opiniones establecidas de ciertas conclusiones por parte de un conjunto de individuos no entrenados especialmente en las técnicas argumentativas (auditorio no cultivado) Su objetivo es interesar y sorprender, su estrategia es perder exactitud y precisión y ganar en amplitud e integración de la totalidad de aspectos presentes en la audiencia.

Por su parte el *ejemplo retórico*, es una inducción retórica que establece la relación de una parte con otra parte, donde una de esas partes es más conocida que la otra; busca producir un vínculo fundado en la semejanza de los casos indispensables propuestos por el orador; tiene mayor poder persuasivo al generar una rápida y clara persuasión y genera mayor compromiso de la audiencia y menos exigencia pues debe reconocer lo ya sabido para aplicarlo a lo nuevo.

#### **2) El Ethos:**

El libro segundo de la Retórica, se ocupa de la relación entre el público y el orador. Para ello, estudia primeramente el carácter del orador y sus cualidades, consideradas ellas como pruebas persuasivas en este nivel. En cuanto al orador, no se requiere que sea virtuoso, sino que debe cumplir con la imagen de un hombre benevolente y virtuoso, logro que dependerá de su propio discurso ya que así aumentan las probabilidades de que el argumento sea bien recibido por el auditorio.

Para nosotros, el trabajo de la imagen del orador es imprescindible, así como su caracterización en el discurso a través de herramientas lingüísticas que sepan dar cuenta de este trabajo de imagen que realizan los interlocutores de un discurso argumentativo en su vertiente retórica. En este punto, cabe destacar que el estudio de la cortesía lingüística y las estrategias – positivas, negativas e indirectas- para producir, mantener, salvar y restaurar la imagen del emisor y del oyente, será un elemento fundamental en la descripción de este ámbito retórico del discurso.

### 3) El Páthos:

También en el libro segundo de la Retórica, se estudia el páthos como una prueba persuasiva que proviene de las emociones y pasiones de los oyentes, a las que puede recurrir el orador para obtener efectos.

Ahora bien, ¿quién es el oyente de un discurso retórico? La definición del oyente en la retórica aristotélica, sufre un cambio radical respecto de la retórica actual. Para Aristóteles, dicho oyente es *“de tal clase que ni puede comprender sintéticamente en presencia de muchos elementos, ni razonar mucho tiempo seguido. En suma, es un hombre sencillo”* (Retórica, 1357 a, 1-4; 1357 a, 11-12). Dicho oyente tendrá una tendencia a la verdad que permite integrarlo dentro de la esfera de lo razonable, aunque su inclinación más fuerte sea el placer y la satisfacción de sus propios deseos (Covarrubias, 2002:79). En las retóricas modernas se plantea una concepción ideal de dicho oyente (Audiencia Universal, Oyente Racional, etc.) constituyendo el elemento definitivo, donde terminan asentándose las normas evaluativas del discurso argumentativo actual (Bermejo, 2010).

*Los Tópoi retóricos: una especificación a partir del modelo dialéctico.*

Tanto la retórica como la dialéctica toman su punto de partida en los *endoxa* o lugares comunes que abstraen principios mirando el caso particular, y consolidan así una lógica de la invención, mediante la elección de los datos adquiridos o por adquirir. Estos son *lugares lógicos* semejantes a lugares conservados en la memoria que permiten un

recuerdo inmediato de las cosas mismas<sup>92</sup>.

En concreto, hay tres lugares comunes<sup>93</sup> o *koinoi topoi*:

- Lo posible y lo imposible
- Los hechos (ha sido así)
- La magnitud (amplificación/disminución).

Estos lugares comunes manifiestan las condiciones de posibilidad para establecer una argumentación retórica. Formalmente son inferencias cuya utilización se puede realizar en toda argumentación, pero adquieren un aspecto totalmente diferente dependiendo de si se utilizan en lo deliberativo, lo epidíctico o lo judicial.

El tema de los Tópicos es relevante, y como tal es retomado de modo principal por diversas teorías argumentativas actuales, tales como “La Nueva Retórica” de Perelman y Olbrechts Thyteca; o por la Argumentación en la Lengua (AeL) de Anscombe y Ducrot, que propone un análisis específicamente lingüístico de sus funciones dentro del discurso argumentativo.

#### 2.4. Dialéctica Aristotélica.

Los *Tópicos* y la *Refutaciones Sofísticas* son las obras relacionadas con el argumento dialéctico. Dicha doctrina se inserta en la Atenas clásica, en la existencia de un hábito social consistente en la celebración de debates públicos, bajo la vigilancia de un “árbitro” en el que dos discutidores o *dialektikoi* proceden a asumir respectivamente los papeles de sostenedor e impugnador de un juicio previamente establecido. El rol del impugnador es refutar la tesis propuesta; el rol del sostenedor es actuar cautelosamente para no conceder nada a su adversario que invalide su tesis; todo esto en un marco de comportamiento honesto.

En ese sentido, el estudio de la dialéctica que realiza Aristóteles se diferencia de su

---

<sup>92</sup> Según Covarrubias, la inmediatez es reconstruida técnicamente mediante:

- a) el ordenamiento de argumentos, definiciones, cosas en que los argumentos inciden más veces
- b) el conocimiento de memoria de las proposiciones, para lograr una mayor capacidad de razonar atendiendo a un número limitado de casos generales. Se presenta como una unidad orgánica de esquemas proposicionales que permiten la construcción de argumentos al amparo de una técnica para producir argumentaciones persuasivas.

<sup>93</sup> Comunes en el sentido de “utilizables para todo discurso, a todo género retórico” Cfr. Retórica I, 1359 a, 10-26.

maestro, pues plantea la cuestión en un sentido muy distinto: sostiene una apreciación positiva por el arte o ejercicio sofístico, dado que ellos conocían el arte de la refutación, del cual aprende Aristóteles y lo expone en *Los Tópicos*, donde declara que:

*“El presente tratado se propone encontrar un método que nos hará capaces de razonar deductivamente, tomando apoyo en ideas admitidas, sobre todos los temas que pueden presentarse, así como cuando tengamos que sostener una afirmación, no decir nada que sea contrario a ella. Es necesario, por lo tanto, comenzar diciendo qué es un razonamiento deductivo y cuáles son sus variedades, para hacer comprender la naturaleza de la deducción dialéctica; en efecto, ésta última es el objeto de las investigaciones del tratado que nosotros proponemos componer”* (*Tópicos*, I,1,100 a 18-24)

A su vez, en *Refutaciones Sofísticas* Aristóteles afirma que la dialéctica es una de las formas del razonamiento en el diálogo, siendo las otras tres el razonamiento didáctico, el razonamiento crítico y el razonamiento erístico.

En los encuentros dialécticos, una de las funciones es la puesta a prueba de la enseñanza y de la agonística. La especificidad de la dialéctica, frente a las otras formas de diálogo radica en que se trata de un diálogo que argumenta (Gourinat, 2002: 467) e influirá en la manera de interrogar y responder mediante un método que es capaz de hacer razonar deductivamente.

Otro elemento inserto en el método dialéctico es el orden. En el libro VIII de *Tópicos*, la discusión implica un reparto de tareas entre el que pregunta y el que responde, no pudiendo salirse ninguno de su papel, y procede deductivamente hacia la demostración real o aparente de una tesis.

Aristóteles afirma tanto en *Refutaciones Sofísticas* como en *Tópicos* que los razonamientos dialécticos son los que deducen una contradicción partiendo de opiniones plausibles, mientras que el silogismo dialéctico es el que opera una deducción a partir de opiniones plausibles y se opone al silogismo demostrativo –cuyas premisas son verdaderas– siendo las premisas dialécticas los *éndoxa*, término que se emplearía para personas y cosas

y que referiría generalmente a su reputación (Gourinat, 2002:476). Hay que hacer notar que las premisas de un silogismo dialéctico, aunque endoxales, no pueden ser paradójales. Así, la aserción sostenida por un sabio famoso no puede, en efecto, ser considerada como endoxal si es paradójica, es decir, si es opuesta a las opiniones de la mayoría (Ibidem: 478). Una premisa dialéctica es aquella que es adoptada porque es conocida y no va contra la opinión de la mayoría. Refutación y silogismo dialéctico, además, se parecen en el tema de la contradicción: *“la refutación es un silogismo con contradicción en la conclusión”* (Ref.Sof. I, 165 a 2-3), con lo cual el silogismo dialéctico refuerza su carácter refutativo frente al silogismo demostrativo. En este sentido el papel del que responde es el de oponerse a los argumentos que refutan las tesis establecidas (Tópicos, 160 b 14-16). De este modo, en palabras de Gourinat, el interrogador refutaría la tesis inicial y el interrogado le impediría llegar a esa corroboración (Gourinat, 2002:480).

El problema dialéctico, por tanto, constituye para Aristóteles un objeto de especulación que tiende, o bien a la elección y a un rechazo, o bien a la verdad y al conocimiento (Tópica, I, 11, 104 b 1-5). En la dialéctica aristotélica es importante la distinción entre premisa y problema. Este último se presenta bajo la forma de una alternativa, donde la respuesta consiste en elegir uno de los miembros de la alternativa; la premisa es una pregunta a la que se responde con sí o no. En el problema existe un conflicto de opiniones sobre el problema, por ejemplo, ¿es el mundo eterno o no? Además, al ser objeto de especulación no goza, como la premisa, de buena reputación. A su vez, una premisa puede convertirse en problema si el que responde tiene un argumento contra la posición dominante, o si un filósofo célebre ha defendido la tesis contraria. Al contrario, si una cuestión dada constituye una posición dominante, esta no puede constituir un problema.

En Tópicos (Tóp., VIII, 5, 159 y Tóp., VIII, 5, 159 b 16-20), Aristóteles sugiere algunas recomendaciones para el funcionamiento del diálogo dialéctico y que se basan en el principio de que una tesis es la conclusión de un conjunto de premisas coherentes y una tesis paradójica sólo puede ser sostenida por argumentos que son paradójicos en cierto grado y lo mismo, del modo contrario.

## 2.5. Lógica Aristotélica

Aristóteles es unánimemente reconocido como el padre de la lógica. A través de

ella, propone una clasificación sistemática sobre los principios del razonamiento válido o correcto.

A pesar de ello, Guzmán Brito (2010) arguye que en Aristóteles el término *logiké* carece de sentido técnico y le sirve en sus obras, bien para acercarse al campo semántico de lo que él denomina *dialektiké*, en oposición a la *analytiké*; bien con la significación genérica de *racional* en oposición a *physiké*. Vigo (2007) por su parte, añade que la expresión *logiké* no es empleada por Aristóteles en el sentido que usualmente tiene en la actualidad<sup>94</sup>, es decir, una teoría general de la deducción o de la inferencia que sistematiza aquellos principios que gobiernan las inferencias que pueden ser válidas. Aristóteles emplea el adjetivo *logikós*, *logiké*, *logikón*, así como el adverbio *logikós* derivado de él, con un significado mucho más amplio y variable; en algunos casos, cierto tipo de argumentación general de carácter puramente formal-conceptual o bien dialéctico por oposición a los argumentos de carácter físico y empírico; en otros, incluso aplicado a términos como “demostración” o “silogismo”, no se enfatiza el carácter lógico, sino el formal o dialéctico de dichos modos de demostración o razonamiento que se mueve en un plano general y alejado de los principios específicos que conciernen a la materia en cuestión.

Esta consideración de la lógica más bien como una herramienta a la base de toda otra disciplina científica, se sustenta además en el hecho de que no tiene cabida dentro de la clasificación aristotélica de las ciencias<sup>95</sup> en *productivas*, *prácticas* y *teóricas*, pues no apunta ni a la producción técnico-artística, ni a la acción práctico-moral, ni a la consideración puramente teórica de los diferentes tipos fundamentales de entidades (de carácter físico, matemático o metafísico).

Ahora bien, la definición de la lógica, sus posibles acepciones y consideraciones, son de tremenda importancia para luego enfrentar la posibilidad de evaluar esta dimensión humana en su desenvolvimiento en los primeros años de vida y aprendizaje del ser humano. De este modo, si bien el término “lógica” nos remite de inmediato a una ciencia especulativa, rígida y compleja, un conocimiento basado en alguna definición más amplia o vulgar de la misma

---

<sup>94</sup> Según Vigo (2007:16), en lo que respecta a la lógica formal moderna, dos obras del “órganon” Aristotélico se refieren tanto a la teoría de las formas válidas de inferencia- “*Primeros Analíticos*”- y a la teoría de la demostración científica – “*Segundos Analíticos*”-, tratándose en este caso de la disciplina que Aristóteles llama “analítica” (*analytiké*) y no la “lógica”.

<sup>95</sup> Cf. *Met.* VI 1,1025b18-1026a23

nos permitiría comprender su amplitud e importancia en la vida diaria.

### *Lógica Natural y Lógica como Arte.*

¿Tiene el ser humano una capacidad lógica innata? Si es así, ¿desde cuándo puede vislumbrarse dicha capacidad y mediante qué signos se verifica su existencia?

Con el término *lógica natural* y su contraposición con *el arte de la lógica*, se quiere en primer lugar definir y luego distinguir dentro de una misma habilidad, aquello que se posee de aquello que se perfecciona. Siguiendo a Gamba (2008) en su estudio sobre la lógica aristotélica, al tratar sobre la noción vulgar de lógica, el ser humano tiene y ejercita dicho concepto, es decir, tenemos la noción de lo que el concepto significa porque va siempre acompañada de su uso, incluso al tratar de definirla.

“Dicha idea que se tiene, surge de cierta reflexión sobre el ejercicio de la razón, que todo hombre hace (...). Aristóteles decía que la Dialéctica, una de las partes de la lógica, era una capacidad o facultad natural que todos ejercemos aún sin reflexionar sobre ella (...) todos criticamos, sometemos a examen los conocimientos de otros, como hacemos cuando hemos de elegir el médico en cuyas manos ponemos nuestra salud. Sin saber medicina, tratamos de comprobar su saber, lo comparamos con lo que otros han dicho y cotejamos la coherencia de lo que el médico nos dice” (Gamba, 2008:25).

El uso de la lógica consistiría en conectar unos pensamientos con otros y compararlos con lo que hemos experimentado (Ibidem: 22). Además, aquello que es lógico no se predica de todo lo que existe, sino de las cosas dependientes del pensamiento, como el decir, el pensar y el hacer. Teniendo a su vez la certeza de que dichos actos podrían haberse realizado de otra forma.

En cuanto a la clasificación de la lógica dentro de los saberes<sup>96</sup>, podemos decir que

---

<sup>96</sup> De acuerdo con la clasificación aristotélica de los saberes, se llamará “ciencia” o “arte” a aquel conocimiento universal y que conoce las causas. La ciencia se ocupa de lo necesario, de aquello que no puede ser de otra manera- como las Matemáticas y la Física-; mientras que el “arte” es un saber práctico versado sobre lo cambiante o que puede ser de otra manera. La ciencia, es un saber especulativo pues refleja la realidad del objeto que estudia y nos permite contemplarlo; en el caso del arte, se ocupa de lo que el hombre puede transformar, aquello que puede ser o no ser pero que tiene su principio en quien las produce y su objeto de estudio son las cosas que el hombre tiene a su alcance y que cambian por medio de sus actos, encontrándose su fin en la acción, no en la verdad.



es un “arte liberal”; es decir, aquellos que dirigen las obras que la razón realiza, como razonar, construir una oración correcta y contar o medir. Dicho arte conlleva método y ciencia; el *análisis metódico* de los mejores medios para alcanzar el fin<sup>97</sup> propuesto mediante el *conocimiento de los principios y leyes* que deben regir el uso de la razón, lo que marca la diferencia entre la lógica natural o vulgar y el arte que la supera y perfecciona mediante su reflexión. En ambos saberes, sin embargo, la tarea consiste en sacar a la luz el orden por el que se rige el objeto estudiado. La lógica como arte presenta la verdad de las proposiciones, pero en tanto que se puedan utilizar para hacer un razonamiento correcto a partir de unas premisas, ofreciendo reglas para realizar los actos racionales. Esta parte de la lógica también es conocida como *lógica utens*, pues es la que enseña a hacer uso en la práctica de las leyes cuya verdad establece y enseña.

La lógica, de acuerdo al objeto que considera, tratará del orden –necesario y universal- que la razón introduce en su propio acto. Intentará establecer la verdad de las proposiciones, deduciéndolas a partir de principios evidentes y primeros (Lógica Docens)<sup>98</sup>.

La lógica, además, debe ser entendida como una ciencia pues trata del orden que la razón, al conocer, introduce en su propio acto. Intenta establecer la verdad de las proposiciones, deduciéndolas a partir de principios evidentes y primeros. Pero la lógica es también un instrumento o herramienta y se constituye de argumentos que se denominan *silogismos*. En los “Primeros analíticos” aparece el silogismo como un razonamiento de tipo deductivo y cuyo objetivo es hacer aparecer la verdad o falsedad de las proposiciones. Dicho instrumento consiste en partir de un antecedente planteado en donde se comparan dos términos para llegar a un consecuente necesario que une o separa tales términos. En este sentido, “*Si para Aristóteles la lógica era entendida como instrumento, toda la labor al interior de ella consistía en el perfeccionamiento del instrumento lógico*” (Correia, 2003:16). La mayor perfección instrumental ha sido a través de la formalización, pero para Aristóteles la perfección tenía que ver más con sus proyectos filosóficos, en especial la demostración científica del conocimiento.

---

<sup>97</sup> Que en el caso de la lógica sería, según santo Tomás, “que el hombre proceda ordenada, fácilmente y sin error en su acto propio”. Cfr. Santo Tomás. In Aristotelis Libros Posteriorum Analyticorum Expositio I, 1,1, R.M. Spiazzi ed., Marietti, Turín, 1964.

<sup>98</sup> Por ejemplo, desde el principio *dictum de omni et nullo* demuestra la verdad de leyes lógicas como “si A no se predica de ningún B y se predica de algún C, entonces de algún C no se predica B”

### *Aportes, funciones y lugar que ocupa la Lógica Aristotélica en el quehacer argumentativo*

El sentido formalista de la lógica es moderno<sup>99</sup>, lejano a la argumentación y casi inherente al quehacer matemático<sup>100</sup>. No obstante, intentaremos considerar los aportes de la lógica al quehacer argumentativo, su funcionamiento y el lugar que ocupa dentro de todo razonamiento. Seguimos a Correia en el intento de rescatar dichos valores mediante una reinterpretación de los aportes lógicos aristotélicos corrigiendo los prejuicios respecto de su sentido original. Para ello, debemos recordar que los escritos aristotélicos donde se recogen las reflexiones en torno a la lógica son fundamentalmente cuatro: *Categorías (Cat)*, *De interpretatione (Int)*, *Analíticos Primeros (Pr)* y *Analíticos Posteriores (post)* y conforman una construcción teórica por niveles, desde lo más simple a lo más complejo. Así, En *Cat*, Aristóteles se refiere básicamente a la naturaleza de los términos significativos; en *Int*, a la proposición simple que es formada con tales términos significativos; por último, en *An (Pr y Post)* se refiere al silogismo o razonamiento formado con dichas proposiciones simples.

### *Las Categorías*

Decíamos que la lógica va de lo más simple a lo más complejo. Del conocimiento de lo existente a la proposición y luego al silogismo o juicio. Comenzando por lo existente, Aristóteles en su *Categorías*, propone que lo único que existe es el ser individual y con esto, da un giro respecto de la teoría Platónica de las ideas, que propone los universales como realmente existentes.

---

<sup>99</sup> Para entender que el formalismo - entendido como una lógica consistente en la pura forma sintáctica de los enunciados- no era el objetivo del pensamiento aristotélico, la lógica debe ser comprendida con significados, es decir, la lógica involucra significados: “así como la lógica de Aristóteles se pensaba con los significados de los términos que se refieren a las cosas y a los hechos, hay otro para la lógica de las proposiciones, que nos recuerda que una consecuencia entre dos proposiciones no es una cuestión puramente formal, sino que depende del significado de los términos comprometidos en la proposición” (2003:14). De este modo, cuando se construye un silogismo no sólo se dice que “de p se sigue q” sino que es necesario que lo que propiamente se sigue sea más general y de mayor extensión que lo que le antecede, por ejemplo: *de hombre se sigue animal; pero de animal no se sigue necesariamente hombre*. Para que esto ocurra, tanto el antecedente como el consecuente deben estar asociados a un significado a partir de lo que las cosas son referidas. En otras palabras depende de la forma y del contenido de los términos.

<sup>100</sup> Esto, según Correia (2003) es debido a dos factores: 1) la vocación explícitamente matemática de la lógica simbólica posterior a los trabajos de A. De Morgan y G. Boole, y 2) por la caída de la lógica aristotélica -y su desarrollo escolástico antiguo, medieval y moderno basado en ella- debido a las dificultades de interpretación en referencia a la llamada “paradoja de la presuposición existencial de las proposiciones categóricas”. Dicha dificultad llevó a la mayoría de filósofos y lógicos a abandonar esta fuente original pues afectaba el sistema en sus mayores contribuciones.

En su obra, Aristóteles trata sobre la predicación, sobre la relación entre naturaleza de las cosas y el cómo son dichas; realidad y lenguaje; cosa y palabra, *las cosas en tanto que dichas o ta legómena* (Correia: 41). Aristóteles quiere responder a problemas generales sobre la predicación. En *Categorías*, e.g., se responde al problema platónico de cómo lo uno es y se dice de muchas cosas y cómo muchas cosas son y se dice una, ya que es en la predicación donde se forma la unidad a partir de la multiplicidad básicamente combinando la categoría sustancia con una o más de las categorías de accidente, por ejemplo, la predicación *un hombre* (sustancia) *pasea* (accidente de posición), es el pensamiento que acompaña a la mente de alguien que ve que un hombre pasea.

Estas categorías son diez y articulan la expresión lingüística de lo que es, es decir, el sujeto individual y concreto que es el que existe.

**Cuadro N°16: Tipos de categorías**

Sustancia o entidad	Accidentes		
	Cantidad	Calidad	Relación
	Lugar	Tiempo	Posición
	Posesión	Acción	Pasión o pasividad

(Fuente: Correia, 2002:43)

Así, toda afirmación es producto de una combinación de las categorías *sustancia* + *accidente* que produce una afirmación de que algo es de una determinada manera, o que hace algo, o que sufre algo. Además, el cambio o movimiento se verifica de acuerdo a las categorías en que se dan: ponerse rojo refiere a un cambio de calidad; crecer, de cantidad; lo que explica cómo un sujeto puede recibir varios movimientos simultáneos ya que todos le afectan según diferentes categorías (Correia: 44)

Dicha teoría explica una relación fundamental en filosofía: *pensamiento, lenguaje y realidad*, donde el pensamiento explica cómo se produce una predicación, el lenguaje explica en qué consiste una proposición afirmativa o negativa y la realidad explica en qué consiste el cambio en la naturaleza.

### *Las Propositiones simples*

Por otro lado, Aristóteles identifica la proposición categórica, o proposición simple, que predica una cosa de otra, ya sea en forma afirmativa o en forma negativa. Para el filósofo una proposición se constituye de nombre y verbo, es decir, de partes que pueden significar de modo independiente, pero sólo unidas se puede decir de ellas que son verdaderas o falsas.

La diferencia que establece Aristóteles entre proposición y frase es que la primera es perfecta cuando tiene nombre y verbo; una frase puede no contener un verbo y ser significativa (aunque no afirmativa) como en *un hombre bueno*. Basta que haya una expresión con un término significativo para que haya frase. De este modo, toda proposición es una frase pero no toda frase es una proposición.

Respecto a las proposiciones, Aristóteles pretende hacer una taxonomía exhaustiva de las mismas y analiza su orden y número, de acuerdo con el comentario de Boecio.

De dicho recuento surgen diversas combinaciones respecto del tipo de nombres (definido, indefinido, universal, particular); de las proposiciones de dos términos – que combina la definición/indefinición junto con la particularidad/generalidad; de las proposiciones con tres términos- que suma a lo anterior la afirmación/negación de las proposiciones. Por ejemplo: *Todo hombre es bueno* (proposición universal, afirmativa, definida).

Algunas de dichas proposiciones son perfectamente utilizables en el discurso diario- *algún hombre no es bueno*; otras, se presentan artificialmente dispuestas para revelar la negación de un término, por ejemplo, *Todo no-hombre es no bueno*.

Para resumir sus aportes en este punto en el comentario de Amonio al de Interpretationem<sup>101</sup>, diremos que un primer criterio de división de las proposiciones es:

- i) Si estas tienen dos o tres términos.
- ii) Si estas son modales o no.

---

<sup>101</sup> Comentario de Amonio a *Int* en: Amonio *in Int*, 84, 15-25 (=BUSSE 1895)

- iii) Si pueden ser divididas de acuerdo con el criterio de la cantidad de las proposiciones: Universales (todos/ningún), particulares (algún), indeterminadas (el) ó si son singulares (Sócrates es blanco).
- iv) Si las especies encontradas aceptan la división según tiempo verbal (Verbo en pasado, presente o futuro).
- v) Según la materia de las proposiciones, es decir, la relación que existe entre el sujeto y el predicado de las proposiciones:
  - i. Imposibilidad (El hombre es una piedra)
  - ii. Necesidad (El hombre es un animal)
  - iii. Contingente (El hombre es justo)
- vi) Según el nombre sea definido o indefinido: hombre No-hombre; Sócrates, No-Sócrates.
- vii) Según el predicado, que sea nombre, sea definido o indefinido: Justo- No justo; animal, No-animal.
- viii) Según calidad de las proposiciones: afirmativas/negativas, donde el verbo definido da lugar a la afirmativa; y el verbo indefinido, a la negativa.

De acuerdo con Amonio y todos los criterios nombrados anteriormente, el total de especies de proposición categórica es de 3.024.

Para Aristóteles, este cálculo no es vano. Intenta lograr el número exhaustivo de las oposiciones posibles entre proposiciones para encontrar las contradicciones: al poder calcular un número finito de proposiciones, *“entonces él puede probar que existe un número también finito de contradicciones y así podrá probar que para cada afirmación existe una y sólo una negación”* (Correia: 65).

Este cálculo, no tiene para Aristóteles un fin matemático (aunque pueda utilizarse para ello) sino la intención de búsqueda del número y orden de los elementos de un todo. Ese total menor es realizado *“como parte de un método filosófico de conocer el todo que está bajo estudio...tiene una intención instrumental”* (Correia: 66). Dicho método no es matematizante, sino que la preferencia está en la observación y no en los métodos a priori de investigación. Así, el punto de partida del conocimiento es el hecho mismo, no la forma aritmética del hecho; y sólo desde el hecho es de donde surge la forma aritmética, y de

donde la clasificación es posterior al lenguaje y su uso, este es el hecho primero y primordial y a partir de este hecho se encuentra una estructura aritmética y clasificatoria.

Para nosotros, también es un instrumento que en el niño nos puede ayudar a desarrollar la habilidad de jugar con el lenguaje en términos de lógica proposicional y a modo de preparación o de gimnasia mental mediante la cual se ejercitan diversas habilidades de comparación, de decisión, de nomenclatura que de hecho funcionan también en el adulto para adiestrar y perfeccionar su capacidad de reflexión<sup>102</sup>. Pero también pueden servirnos estos parámetros para verificar presencia y uso de estas diversas formas proposicionales en el niño y quizás en el adulto, como parte de un “andamiaje lógico”.

Las operaciones proposicionales serán todas aquellas *relaciones semánticas* establecidas entre dos o más proposiciones, en las que una proposición es encontrada a partir de otra de forma inmediata - ya por simple entendimiento de lo que una significa - o por transformación mecánica ejercida en la proposición inicial de uno o más de los aspectos que determinan los términos o componentes (sujeto, predicado, cantidad, etc.) y según las cuales, los valores de verdad o falsedad de una de las proposiciones pueden ser hallados a partir de los de la otra proposición.

Dentro de las relaciones semánticas, encontramos la contradicción, que consiste en “*un par de proposiciones que afirman y niegan lo mismo de la misma cosa*” (Correia, 2003:72). Donde, “la misma cosa” implica “con la misma referencia”, e.g., decir que “un hombre es blanco” y que un hombre no es blanco” cuando “hombre” es Sócrates. Y donde “lo mismo de la misma cosa” significa que las proposiciones en contradicción deben tener el mismo sujeto y el mismo predicado y estos términos deben *denotar* la misma cosa.

- Este es un concepto interesante a tener en cuenta en el desarrollo argumentativo del NEP pues, si bien hemos visto que a nivel cognitivo el niño es capaz de sorprenderse ante las contradicciones, a nivel lingüístico esto puede ocurrir pues el mismo lenguaje lo permite. Sin embargo la contradicción en la argumentación es o debe ser una muestra de incorrección del razonamiento.

---

<sup>102</sup> Cfr. “La Seducción de la lógica” de Christopher Drösser (2013) donde se proponen diversos ejercicios lógicos que abarcan todas las etapas que estamos revisando en el corpus aristotélico y que nos muestran cómo el razonamiento puede mediante el juego ir perfeccionando su quehacer.

*Primera operación lógica: La consecuencia (Akolouthía)<sup>103</sup> o inferencia<sup>104</sup>*

Aristóteles dice tanto que *una proposición se sigue de la otra*<sup>105</sup>; como que *una proposición se sigue de la otra en verdad*<sup>106</sup>, como si de la verdad de una proposición se sigue la verdad de la otra. De la clasificación de las proposiciones obtenidas mediante inferencia surge el “Cuadrado de oposiciones” que es una de las contribuciones más importantes de Aristóteles a la lógica:

**Cuadro N° 17: Cuadro de oposiciones aristotélicas**

A Todo hombre es blanco	E Ningún hombre es blanco
I Algún hombre es blanco	O Algún hombre no es blanco

De donde surgirán los fenómenos de contradicción, contrariedad y subcontrariedad:

- 1) Si A es Verdadera, entonces:
  - a. O es necesariamente falsa. Y viceversa (Contradicción)
  - b. E es necesariamente es falsa. Y viceversa. Pero A y E pueden ser falsas simultáneamente. (Contrariedad)
  - c. I es necesariamente verdadera, pero no viceversa: Si I es falsa, A es falsa, pero no viceversa.
- 2) Si E es verdadera, entonces:
  - a. I es necesariamente falsa. Y viceversa (Contradicción)
  - b. O es necesariamente verdadera, pero no viceversa. Si O es falsa, E es falsa, pero no viceversa.
- 3) Si I es verdadera, entonces
  - a. O puede ser verdadera. I viceversa. (Subcontrariedad)

<sup>103</sup> Término griego cuya raíz significa “seguir a” o “acompañar” y que es traducido por los lógicos latinos antiguos y medievales por “secuencia” y “consecuencia” (Correia, 73)

<sup>104</sup> Término incorporado del Inglés *inference* que reemplaza a *consequentia*

<sup>105</sup> Int 20 a 20-23

<sup>106</sup> Int 17b26-18 a7

b. Pero si I es falsa, O tiene que ser verdadera. Y viceversa (Subcontrariedad)

En el cuadro N° 17 se comprende la *Contradicción* por el hecho de que ambas proposiciones no pueden ser V al mismo tiempo, ni F al mismo tiempo; la *Contrariedad*, *porque* ambas proposiciones no pueden ser verdaderas al mismo tiempo, pero pueden ser falsas al mismo tiempo; y la *Subcontrariedad* en que ambas proposiciones no pueden ser falsas al mismo tiempo, pero pueden ser verdaderas al mismo tiempo.

### *El juicio y el silogismo.*

Trataremos muy brevemente el tema del silogismo dado que en el siguiente capítulo nos haremos cargo de las críticas actuales a esta herramienta lógica para conformar un criterio de evaluación de los argumentos en cuanto a poder juzgar mediante ella la validez o invalidez de los mismos. Las propuestas actuales sobre lógica se alejan bastante de los parámetros de la lógica aristotélica, puesto que proponen una lógica informal con elementos diversos de los estudiados aquí en el silogismo<sup>107</sup>.

En su lógica, Aristóteles distingue entre dos tipos de silogismos: el *inductivo*- donde una conclusión general se deriva de casos específicos- y el *deductivo*- relacionado con las proposiciones categóricas.

El silogismo es una inferencia mediata:

“cuando tres términos están relacionados entre sí de tal manera que el último está completamente incluido en el medio, y el medio está o no completamente incluido en el primero, es necesario que haya un silogismo perfecto entre los términos extremos, i.e., el último y el primero”( An Pr 25b31-34).

Retomando el cuadro N° 17 de *oposiciones*, visto más arriba, decimos que esas cuatro especies entran en relación de unión, una con otra, de tal manera que surge una definición o conclusión que no necesita de nada externo para ser la conclusión necesaria del silogismo.

---

<sup>107</sup> Piénsese por ejemplo en S. Toulmin (1958) con su tan conocida propuesta alternativa de seis elementos que forman parte de un esquema argumentativo lógico informal.



Un silogismo perfectamente formado tiene tres proposiciones. Los términos de estas proposiciones están ordenados en estas tres proposiciones, de tal manera que un primer término se incluye completamente en un último término, siguiéndose necesariamente una tercera proposición, donde el primer término se incluye completamente en el último. i.e.: *Si España está en Europa y Madrid está en España, entonces Madrid está en Europa, necesariamente.*

Por tanto, la estructura silogística sigue estos pasos:

- Dos proposiciones que generan una tercera que es la conclusión de aquellas, cuidando que en cada significación no haya homonimia.
- Imaginar tres círculos: A,B,C
- Premisa mayor (Donde C es el término mayor): B está contenido completamente en C: “Todo B es C”
- Premisa menor (Donde A es el término menor): A está contenido completamente en B: “Todo A es B”
- Conclusión: A estará contenido completamente en C “Todo A es C”
  - C: término mayor
  - A: término menor
  - B: término medio, que se repite en las premisas, relaciona los términos mayor y menor y no aparece en la conclusión.

Esto refleja la disposición que hace Aristóteles de los términos en las proposiciones para hacer evidente la necesidad de la conclusión.

Todo M es T

Todo t es M

Por tanto, todo t es T

De la posición del término medio en las premisas, surgen cuatro figuras o esquemas

silogísticos<sup>108</sup>, donde la conclusión es la misma para todas.

La noción de validez/invalidéz a partir de los silogismos es rechazada por la teoría argumentativa actual y reemplazada por una lógica informal que da cuenta de un modo más eficiente de argumentos cotidianos que no calzan en esta estructura (Johnson y Blair 2000; S. Toulmin, 1958).

### Cuadro N° 18: Figuras silogísticas

Sujeto (M) en la mayor y predicado (M) en la menor SUB-PRAE	M T <u>t M</u> t T
Predicado (M) en la mayor y predicado(M) en la menor: PRAE-PRAE	T M <u>t M</u> t T
Sujeto(M) en la mayor y sujeto(M) en la menor SUB-SUB	M T <u>M t</u> t T
Predicado(M) en la mayor y sujeto(M) en la menor PRAE-SUB	T M <u>M t</u> t T

Como veremos en el siguiente capítulo, la crítica actual a la lógica formal se asienta en su incapacidad para regular la argumentación cotidiana ya que un modelo normativo no puede ser el resultado de añadir a los sistemas formales una teoría adecuada para la formalización de los argumentos reales. A pesar de todo, podemos aprovechar la mirada ordenada, jerárquica y de combinaciones creciente y variada, que ofrecen los diversos estadios de la lógica (Categorías, de Interpretación y Analíticos) para ubicar en ellos los diversos desempeños del niño, postulando quizás un cierto avance en esta vertiente

<sup>108</sup> Cada una tratada en: 25b26-26b33; 26b3-28 a9; 28 a10-29 a18, respectivamente. La cuarta figura silogística que es calculable fue realizada por Galeno de Pérgamo en su *Institutio Lógica*.

argumentativa, a medida que va incorporando a su lenguaje estas diversas etapas y sin las cuales se vería seriamente afectado el razonamiento en sí.

### **3. CÓMO ORIENTAR LA FILOSOFÍA PRE-ARISTOTÉLICA Y ARISTOTÉLICA AL NEP**

Hemos revisado someramente los orígenes de la argumentación, lo que nos ha permitido comprender su vasto campo de acción. Vemos que dicha amplitud, históricamente se va haciendo cada vez más sofisticada a medida que los grandes filósofos de la antigua Grecia ejercen su inestimable aporte al conocimiento. Los sofistas trabajan laboriosamente el argumento retórico y lo describen y caracterizan con un fin predominantemente práctico. Sócrates y Platón enfrentan este tipo de argumento a otro, más apreciado para ellos; el argumento dialéctico. Dicha contraposición se funda en la búsqueda de la verdad, como contrapuesta al discurso persuasivo *per sé*. El amor a la causa última se contrapone al ejercicio práctico de la razón cuando su fin no se acerca a ella, sino a ganar una disputa. Tendríamos, en palabras de Hegel, la tesis y su antítesis, en línea de batalla. Es en este momento en el cual, la síntesis aristotélica aparece como la organizadora de tales discusiones. El padre de la lógica observa, analiza y adiciona la noción de silogismo a las anteriores modalidades argumentativas conformando el cuadro teórico que hasta hoy mantiene su vigencia, variando a través del tiempo la importancia y trascendencia que se le ha dado a una u otra de dichas disciplinas.

En virtud de los fines que nos proponemos, i.e. proponer un análisis integral del comportamiento argumentativo infantil, y elaborar un protocolo argumentativo para ser aplicado en NEP, dichos parámetros sientan el precedente para el estudio y comprensión de las modernas teorías argumentativas vigentes.

Al realizar esta síntesis histórica sobre los orígenes de la argumentación, estaremos de acuerdo con Bermejo en considerar la argumentación como un fenómeno comunicativo con diversas propiedades: retóricas, dialécticas y lógicas. De acuerdo con ello, enfrentaremos las teorías actuales, en cuanto a sus aportes y críticas al fenómeno argumentativo para adoptar aquellas que mejor den cuenta de estas propiedades.

Hemos vislumbrado cómo, por ejemplo en el campo de la retórica asociado al discurso argumentativo infantil, debemos dar cuenta lingüísticamente de la imagen del orador y del oyente, tanto en el niño como en el adulto; y las estrategias que a nivel lingüístico son por ellos utilizadas. El logos puede a su vez ser analizado refiriéndonos a las estrategias discursivas utilizadas por el niño considerando sus características particulares, tales como el recurso a la fantasía (animismo, fabulación, juego simbólico) y/o asociando las estrategias paralelísticas, al entramado de los koiná de lo posible/imposible, los hechos y magnitud.

A su vez, si pensamos en el “andamiaje argumentativo” debemos considerar la actuación del adulto respecto de estas propiedades y qué características específicas se adoptan en esta interacción. Por ejemplo, la función de *oyente/receptor/antagonista* será diferente si analizamos la conducta argumentativa del niño o del adulto. Si consideramos la prueba mediante ejemplo sería interesante analizar y evaluar el uso de los ejemplos y su función, teniendo en cuenta la mentalidad tan concreta del niño.

Sobre los koiná o tópoi y la comprensión pre-lógica, en el caso particular del análisis del diálogo argumentativo entre niño y adulto, tener este elemento en cuenta es fundamental para observar su utilización por parte del adulto, para llevar al niño al ámbito de “lo razonable”. Por otra parte, en el niño sería interesante verificar el uso de los koiná y si se cumple o no y en qué etapa, el requisito de pre-comprensión lógica en dichos usos, ya que en el lenguaje infantil, como hemos visto en el capítulo anterior, existen ciertas características como el *animismo*, la *fabulación* y el *juego simbólico*, que pueden afectar de alguna manera esta pre-comprensión lógica, unido a las *estructuras paralelísticas*, a las *analogías* y a *diversos recursos poéticos* utilizadas por él, que pueden ser analizadas en virtud de estos lugares comunes. Del mismo modo, sería necesario tener en cuenta el koiná de los hechos y su relación con la imaginación que, en el caso de los NEP juega un rol fundamental en la evocación de posibles “hechos” que pertenecen más bien al ámbito de la fantasía

En cuanto a la propiedad dialéctica, podemos obtener provecho de la noción de disputa y el ordenamiento de los roles entre discutidores, junto a las estrategias referidas por Aristóteles para reglar la discusión. Será la labor del adulto, como dialéctico,

indispensable para ayudar y, de modo específico, gestionar un andamiaje dialéctico para provocar o solicitar del niño un acercamiento a la discusión cada vez más racional. Los roles, según Aristóteles no son intercambiables. ¿Sucederá de modo distinto al observar el andamiaje argumentativo del adulto? ¿Será parte de las estrategias que él utiliza para hacer avanzar al NEP en sus razonamientos? ¿Qué otras estrategias se utilizarán en este andamiaje argumentativo? Y ¿Bajo qué orden y parámetros? Son preguntas necesarias de retener en el momento de decidir qué teorías argumentativas pueden dar mejor cuenta de la dimensión dialéctica de la argumentación.

Por último, en cuanto a la propiedad lógica, hemos visto que para comenzar debemos comprender de modo sintético los diversos estratos en que la lógica se desenvuelve, de modo creciente, exigente y cada vez más preciso. Para comprender, de un modo aristotélico, los juicios y silogismos, debemos primero conocer los modos de lo existente y luego las diversas proposiciones que surgen de las combinaciones previas. Sólo así podemos llegar a elaborar juicios. Aun sabiendo que la crítica moderna ha desplazado de la teoría argumentativa a la lógica formal, podemos apreciar que las nociones crecientes de integración de lo existente en las proposiciones; y las proposiciones en los juicios, no es ajeno, sino fundamental en la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño y por supuesto también en su aplicación a su desempeño argumentativo.

Específicamente, respecto de las Categorías, al hablar de adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño es importante retomar este punto que alude directamente al proceso de aprehensión de la realidad, del conocimiento y de la formación de significados. Sin ellos, todo razonamiento es caprichoso y banal. Podemos ver cómo el niño, va no sólo adquiriendo conceptos sino relacionándolos entre sí de diversas maneras. La realidad, sus estructuras y funcionamiento, las relaciones de causa y efecto, lo animado o inanimado, lo móvil o inmóvil, el agente y el objeto de la acción. Todo ello puede ser comprendido como parte de este primer estadio lógico argumentativo, el de las categorías de la realidad, de todo lo que existe. Sin este conocimiento no podríamos elaborar ningún razonamiento; si no conozco la realidad, no puedo interpretarla o decir nada de ella que sea verdadero. El niño va adquiriendo esas categorías lógicas que luego le permitirán avanzar hacia las proposiciones lógicas. Pero a su vez, el estudio de la contradicción debería ser parte de los

elementos a considerar al analizar o evaluar las propiedades lógicas de la argumentación en el NEP. Ella debe ser incorporada desde temprano por el adulto a través de los cuentos y de los juegos. Poder constatar su presencia y el modo en que ella es trabajada tanto por el niño como por el adulto en su “modelamiento” de la conducta argumentativa del niño, es una herramienta que consideramos en nuestro estudio. El cuadro de oposiciones es un elemento fundamental al trabajar con los argumentos del NEP. Su análisis y clasificación nos puede indicar qué grado de lógica interna tienen sus proposiciones pues, aunque el niño recurra a la fantasía, al animismo, a la fabulación para elaborar sus argumentos, quizás en su orden interno, integren, comprendan, produzcan y gestionen de alguna manera estas nociones de contradicción, contrariedad y subcontrariedad. En el caso del adulto, en su interacción con el niño, sería interesante tener en cuenta estos parámetros para verificar si existe una gestión lógica que evite, corrija, explique la contradicción en el niño y si ella ocurre en todos los estadios del desarrollo.

# CAPÍTULO 4

---

TEORÍAS ARGUMENTATIVAS CONTEMPORÁNEAS.  
ANTECEDENTES GENERALES

En el tercer capítulo hemos realizado un breve acercamiento a los orígenes del fenómeno argumentativo que pretendía hacer más cercano nuestro estudio de las teorías argumentativas actuales en virtud de las líneas generales que hasta hoy guían los diversos postulados teóricos, a saber, *la Retórica*, *la Dialéctica* y *la Lógica*. Para nosotros, resultaba clave tener la certeza personal de que, más allá de la variedad de escuelas, teorías, movimientos actuales en torno a la argumentación, hay tres elementos claros, delimitados, separables pero conformando un todo mayor, el fenómeno argumentativo. De allí, surge nuestra búsqueda respecto de alguna(s) teoría(s) actual(es) que considere(n) estas tres propiedades engranándolas en un sistema coherente que les dé cabida, pues entendemos que para explicar el comportamiento del NEP, tendremos que explicar cómo estas diversas aristas van surgiendo en su adquisición y desarrollo.

Otro elemento que necesitábamos asegurar, es el tema de la normatividad. No todas las teorías actuales postulan explícitamente y en detalle el nivel evaluativo de la argumentación (Perelman (1958, 1989); Toulmin, 1958) incluso, algunas no lo consideran si quiera pertinente (Ducrot y Anscombe (1994, 2008), decantándose por un objetivo totalmente descriptivo. Otras, como la Pragma-dialéctica de Frans van Eemeren (1993, 2002) sí que se plantean desde una mirada dialéctica, tanto el análisis como la evaluación.

En nuestra investigación, nos parece fundamental poder no sólo describir, sino medir, evaluar, tener parámetros que nos indiquen que algo está bien, que es correcto, que va cambiando, desenvolviéndose, pero hacia un perfeccionamiento de su habilidad, es decir, que va haciéndose cada vez mejor, más correcto. Por tanto, el instrumento analítico y evaluativo que se utilice debe poder dar cuenta de este desenvolvimiento en el tiempo y a la vez debe combinar las propiedades argumentativas antes descritas.

Sin embargo, y dado que uno de los objetivos de nuestra investigación es construir una herramienta que dé cuenta del desarrollo argumentativo en el NEP, quizás lo que ocurra es que más que evaluar, lo que podamos aportar en esta etapa sea la constatación de la presencia/ausencia de ciertos elementos que tributan a una determinada propiedad; más que la corrección del mismo. El juicio acerca de lo que es correcto, según hemos visto en los capítulos anteriores, tiene un desarrollo posterior.

En este capítulo realizaremos un acercamiento a las teorías argumentativas que se



encuentran vigentes en la actualidad, a fin de seleccionar aquellas que mejor den cuenta del comportamiento argumentativo de los NEP. El estudio del desarrollo histórico de la argumentación y los derroteros que tanto la *Lógica*, como la *Dialéctica* y la *Retórica* han tomado hasta nuestros días son de gran interés, pero no cambian el objetivo inicial: obtener claridad en los orígenes para entender de modo más preciso las corrientes actuales que analizaremos en este apartado y a partir de allí y aclarada su vigencia y efectividad, seleccionar aquella(s) que puedan ser efectivas y eficientes en dar cuenta del fenómeno argumentativo en NEP.

## **1. NACIMIENTO DE LA TEORÍA ARGUMENTATIVA CONTEMPORÁNEA**

Si bien la argumentación constituye un aparato teórico de veintiséis siglos, algunos autores (Reygadas y Haidar, 2001; Plantin, 2002; Marafioti, 2003; Doury, 2004; Vega Reñón, 2008; Bermejo, 2009, 2011) junto con describir las diversas perspectivas contemporáneas de la argumentación, afirman que en la época actual la teoría argumentativa constituye un movimiento reciente, que ha tenido un desarrollo notable a partir de la segunda guerra mundial. Dicho nacimiento, puede deberse, según Marraud (2006:104) a:

“la convicción de que la lógica formal es una herramienta deficiente para analizar y evaluar la práctica argumentativa” [lo que] “ha llevado al desarrollo de una teoría de la argumentación en el terreno abandonado con el cambio de orientación de la lógica”

y ha conformado un nuevo campo de investigación, entendiéndose por campo “un espacio estructurado de posiciones teóricas claves, donde los estudiosos de la argumentación se reconocen a sí mismos como parte del campo” (Reygadas y Haidar 2001:108) cuya base es pragmática y cuenta con revistas especializadas<sup>109</sup>, congresos y asociaciones<sup>110</sup>. Sin embargo, las variadas, extensas y numerosas aproximaciones al fenómeno argumentativo pueden aún ser ampliamente asignables bien a las perspectivas lógicas, dialécticas, o

---

<sup>109</sup> Tales como Argumentation, Informal Logic, Argumentation and Advocacy, entre otras.

<sup>110</sup> International Society for the Study of Argumentation (ISSA), Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA); Association for Informal Logic and Critical Thinking, American Forensic Association, etc.

retóricas (Plantin, 2001; Vega Reñón, 2008; Bermejo, 2011).

### 1.1. Autores fundacionales y Segunda Ola

Es un lugar común que, posteriormente a la segunda guerra mundial, “el reino de la Lógica Formal tradicional fue desafiado desde distintas trincheras” (Reygadas y Haidar, 2001: 109), debido a un clima filosófico y político de gran incertidumbre tras dos guerras mundiales que provocaron una desconfianza vital en la esfera del discurso.

La preocupación por obtener parámetros racionales que impidiesen las tragedias antes vividas, lleva, por una parte, a renegar de la lógica formal como parámetro evaluativo del discurso argumentativo y, por otra, a indagar nuevas formas comunicativas que tomen en cuenta el contexto en el que ellas se producen. Surge, por tanto, desde diversos ámbitos y continentes un movimiento que adopta la perspectiva pragmática para lidiar con la racionalidad, el discurso y la argumentación.

Dentro de este nacimiento, tendríamos, según Reygadas (ib.), dos movimientos distintos:

- 1) Las teorías fundacionales, aquellas que establecen por primera vez los nuevos acercamientos lógicos, dialécticos y retóricos.
- 2) Las teorías de una “segunda ola” que continúan el trabajo fundador o proponen nuevas evaluaciones de la argumentación y reconfiguran el actual conjunto de posiciones dentro del campo.

#### *Teorías fundacionales*

Dentro de estas primeras contribuciones a la teoría argumentativa contemporánea, son dos autores quienes plantean una perspectiva de la razón que rechaza el ideal de la lógica formal: Arne Naess (1947, 1953) y Crawshay Williams (1957). El primero publica un trabajo sobre la precisión de los contextos de la interpretación para tener claridad en la discusión, resolver malos entendidos y tomar la decisión correcta. Por su parte, Crawshay Williams trata tanto sobre los malos entendidos - con un enfoque similar al de

Wittgenstein-, como sobre el propósito por el cual se pretende algo. En ambos autores existe un intento de mostrar cómo el contexto es fundamental para poner en claro qué es lo que se está debatiendo exactamente en una disputa. Esta adecuación contextual será, como ya dijimos, un elemento fundamental y transversal de la teoría argumentativa contemporánea y que amplía el alcance de la lógica formal hacia un punto de vista dialéctico.

Sin embargo, es a finales de los cincuenta cuando se marca una época en cuanto al estudio de la argumentación. En el año 1958, dos obras fundacionales hacen cristalizar de un modo más universal la perspectiva pragmática: una de dichas obras, perteneciente a ámbito de la retórica y de origen francés, es *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* de C. Perelman y L. Olbrechts – Tyteca (1958); y la otra, al ámbito de la lógica, de origen inglés, *The Uses of Argument*, de S. Toulmin (1958). Aunque de universos y estilos diferentes, ambas obras se refieren a la práctica jurídica, y buscan “*un medio para crear una racionalidad específica, práctica para los asuntos humanos*” (Plantin, 2001:17) a través de la argumentación.

En Neuchâtel, Grize y Vignaux (1973, 1974) trabajan la Lógica Natural. Dicha perspectiva descriptiva se basa en la epistemología y la lógica operacional piagetiana. Se formulan operaciones de esquematización de los objetos del discurso, que se suman al concepto de justificación e incluyen el lugar del sujeto, la sociedad y la cultura en la teoría de la argumentación bajo una perspectiva constructivista.

En cuanto a la dialéctica, en los años setenta, Hamblin y su obra *Fallacies* (1970) serán lectura obligada para los estudiosos de la argumentación. Esta obra presenta la primera historia sistemática y crítica de la noción de argumento falaz, desde Aristóteles hasta hoy. También propone la renovación del estudio de la dialéctica, cuyo objeto serán los diálogos conducidos por reglas preestablecidas, explícitas, respetadas por los participantes y susceptibles de un estudio formal. El análisis crítico iniciado en esta obra marca una tendencia seguida por autores como Woods y Walton (1989, 1992) que, en palabras de van Eemeren (2001:154), conforman “the most continuous and extensive post-Hamblin contribution to the study of fallacies”. Contribuyen, de este modo, a la teoría de las falacias en oposición al análisis formal situado fuera de contexto.

## *La Segunda Ola*

El desarrollo de la Lógica Informal unido al pensamiento crítico y la epistemología general y aplicada, corresponde a autores como Govier (1999) o Johnson y Blair (2006), pertenecientes a la “lógica Informal Canadiense”. Estos autores presentan un conjunto de trabajos que marcan una ruptura entre el análisis discursivo y su adosamiento a la lógica elemental, contribuyendo a la evaluación del argumento, con sus nociones de relevancia, suficiencia y aceptabilidad-. Su punto de partida es “*la asunción de los límites de la Lógica Formal para habérselas con las falacias argumentativas y con la dimensión dialéctica de la argumentación*” (Bermejo, 2009:30).

A su vez, podemos encontrar también movimientos lógicos (formales) reaccionarios frente a la exaltación de la lógica informal que consideran que la lógica formal es más útil y cercana a la vida diaria que la reducción que de ella se ha hecho al campo científico-matemático<sup>111</sup> (Cohen, 1981; Perkins, 2002; Drossel, 2013). Cohen (1981) utiliza los términos chomskianos de competencia y actuación para referirse también a la habilidad argumentativa y a la lógica específicamente y afirma que la actuación (argumentativa) puede ser errática por diversas razones- fatiga, pérdida de interés, aspectos engañosos de las tareas-, pero lo que realmente importa es que bajo dicha producción yace una fuerte competencia para manejar los aspectos lógicos del razonamiento, y fundamenta también que, como cuestión de principio, no se puede impugnar la competencia basándose en trabajos experimentales porque es mediante referencia a dicha competencia que se pueden identificar las deficiencias en el rendimiento.

En referencia a una lógica estándar, Perkins (2002) afirma que hay que separar varios hechos: lo que las personas hacen, lo que pueden hacer y lo que deberían hacer. En el primer caso, una variedad de estudios (Gabbay, Johnson, Ohlbach, Woods, 2002) han medido el desempeño de las personas respecto de dos tipos de inferencias muy simples: *modus ponens* y *modus tollens* ¿Qué hacen las personas? En el caso del *modus ponens*, son más eficientes que en el *modus tollens*, verificándose además la ocurrencia de las falacias

---

<sup>111</sup> Como cuando en nuestra mente argumentamos del siguiente modo: “A mi alrededor, solo los perros ladran. Escucho algo que está haciendo un sonido de ladrido. Por tanto, estoy escuchando a un perro.” (Perkins, 2002:187).

de *afirmar el consecuente* y de *negar el antecedente*, lo que podría explicarse por la mayor complejidad de la negación (en el caso del *modus tollens*) o por la tendencia pragmática de interpretar la condicionalidad (si...entonces) o por la bicondicionalidad (si y sólo si). Para estas y otras fallas en el razonamiento, el desempeño individual mejora considerablemente por medio del aprendizaje adecuado.

En Alemania, Wolfgang Klein (1980) estudia la exposición lógica de los argumentos clasificándolos en 3 tipos: (a) públicos/privados; (b) cooperativos/polémicos; (c) individuales /colectivos. La *Escuela de la Lógica Dialógica de Erlangen*, tiene sus discípulos en Barth y Krabbe (1982), quienes desarrollan la Dialéctica Formal.

Por su parte Habermas (1989), uno de los pensadores más influyentes de la segunda generación de la *Escuela de Frankfurt*, desarrolla su *Teoría de la Acción Comunicativa* donde despliega unos fundamentos racionales que intentan superponerse al subjetivismo e individualismo propio de la filosofía de la época. Propone una serie de normas racionales en la argumentación crítica donde, para alcanzar el entendimiento entre las personas, hay pretensiones de validez (verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) susceptibles de crítica. Estas acciones están a su vez sujetas a modalidades de racionalidad implícitas y una teoría del significado que une lenguaje, entendimiento y validez: el cómo entender el significado de una expresión lingüística y bajo cuáles contextos esa expresión puede ser aceptada como válida. De acuerdo a Plantin, esta perspectiva apunta en dirección de una Pragmática sociológica y filosofía de la “acción comunicativa”.

La perspectiva retórica, con un planteamiento renovado del debate, corresponde a estudiosos norteamericanos, como Willard (1983), quien trabaja la relación entre argumentación y epistemología social; Kopperschmidt (1985), que aplica el acercamiento de la TAC desde una perspectiva retórica, y Plantin (1997), que analiza las emociones.

Una perspectiva fundamentalmente lingüística es la propuesta de la escuela francesa de la “Argumentación en la Lengua” (AeL), cuyos autores son Anscombe y Ducrot, quienes proponen (1988, 1994) un acercamiento lingüístico y polifónico a la argumentación. Plantin la clasifica dentro de una dirección Pragmática lingüística “integrada” en la lengua, cuyas contribuciones apuntan al microanálisis: estudios sobre conectores, frases evaluativas, escalas argumentativas, presuposición, dirección (orientada

o co-orientada) de las oraciones hacia una conclusión y la retórica o pragmática “integrada a la lengua”.

Dentro de la perspectiva dialéctica, Kotarbinski (1965) renueva la tradición erística en su obra *Praxiology*. Presenta un modelo para analizar la argumentación en un contexto polémico. Pero sin duda, el icono dialéctico actual es la “Teoría Pragma-dialéctica” de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (1984, 2001, 2012), pertenecientes a la *Escuela de Ámsterdam*. En su teoría establecen, por una parte, el análisis argumentativo, y, por otra, la evaluación. Respecto del análisis, esta teoría otorga una visión general de la reconstrucción del argumento, estudia las etapas de una discusión crítica y la inclusión de parámetros lingüísticos como el papel de los actos de habla en la argumentación. En cuanto a la evaluación, se proporciona un modelo ideal de diez reglas para la discusión crítica y se vincula el término “falacia” a cualquier movimiento que viole de alguna manera dichas reglas.

## **2. STEPHEN TOULMIN, CHAIM PERELMAN y FRANS VAN EEMEREN. PARADIGMAS VIGENTES DE LA LÓGICA, LA DIALÉCTICA Y LA RETÓRICA**

A continuación, revisaremos con mayor detalle aquellas teorías que actualmente representan los paradigmas lógico, dialéctico y retórico, respectivamente.

### **2.1. Primera Perspectiva Teórica: La argumentación de acuerdo a Stephen Toulmin**

Stephen Toulmin, representante de la tradición Inglesa y discípulo del Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas*, trabajó en un pretendido esquema universal y lógico de los argumentos.

Toulmin, en su obra *The Uses Of Argument* (1958) toma como modelo para esta lógica práctica, la jurisprudencia (Ibidem: 7):

“Logic (we may say) is generalised jurisprudence. Arguments can be compared with law- suits, and the claims made in courts, while the cases we present in making good each kind of claim can be compared with each other”.

Actualmente, muchos autores (Perelman, 1989; Jhonson y Blair, 2006; Ducrot,

2008; Van Eemeren, 1996, 2010; Marraud, 2013) coinciden con Toulmin (1958) en que para hablar de argumentación se requiere por lo menos de dos proposiciones, una referida a una aseveración de mayor o menor fuerza y otra, que fundamenta la anterior, por medio de datos, hechos, pruebas, consideraciones, componentes. La argumentación sería el resultado de la puesta en entredicho de la afirmación (Ibidem: 33).

En Toulmin, la argumentación tiene también una perspectiva dialéctica, una “mayéutica” para extraer la verdad a partir de un intercambio. Así, planteada una cierta dificultad, una afirmación controversial y la necesidad de responderla, se extrae y dilucida por medio de preguntas el punto de vista. La diversa naturaleza del problema sobre el que se elabora una argumentación hace que las conclusiones (afirmaciones o Claim) y los datos (tipos de hechos, datos, pasos o transiciones) o cualquier otro respaldo que hagamos sean distintos, conformando una variedad de “tipos lógicos” que deben ser relevantes y suficientes a fin de lograr un buen respaldo a la afirmación inicial.

En este punto, Toulmin se pregunta hasta qué punto pueden las diversas clases de argumentos ser valorados con el mismo procedimiento, en la misma clase de términos y apelando a los mismos estándares. En virtud de esto último, se introduce la cuestión sobre el contexto situacional y se propone la noción de “campo de argumentación”:

“Two arguments will be said to belong to the same field when the data and conclusions in each of two arguments are, respectively, of the same logical type: they will be said to come from different fields when the backing or the conclusions in each of two arguments are not the same logical type” (Ibidem: 14).

Con dicha noción, se pretende comprender el problema de la variedad<sup>112</sup> de campos y cómo éstos determinan la validez de los argumentos, según el campo de conocimiento al que están vinculados. Para contestar a estas interrogantes, Toulmin considera las similitudes entre un proceso judicial y el proceso racional de elaboración de argumentos en apoyo de una afirmación inicial. Dentro de los casos judiciales, analizándolos en su variedad, se pregunta hasta qué punto su forma y los criterios para criticarlos son

---

<sup>112</sup> Toulmin se pregunta ¿Qué elementos relacionados con la forma y el valor de los argumentos son invariables (independientes)/ variables (dependientes) de campo? Asimismo, ¿qué elementos relacionados con los modos en los que evaluamos los argumentos, los estándares por referencia a los cuales valoramos y la manera en que sacamos conclusiones sobre ellos son idénticos con independencia del campo y cuáles varían al pasar de un campo a otro?

invariables y hasta qué punto depende del tipo de caso de que se trate. Las similitudes pueden encontrarse en cuanto al orden de los procedimientos, pero la diversidad se encuentra en las formas de probar cada caso en particular. Dentro de las similitudes a nivel de argumentación justificativa, se encuentra el establecimiento del problema que puede ser más o menos clara o coherente.

### *La forma de los argumentos*

Toulmin comienza cuestionando la clásica formulación aristotélica del silogismo: *Premisa Mayor, Premisa menor, por lo tanto, Conclusión*. Para el autor, esta fórmula es insuficiente y poco transparente en revelar los elementos y las funciones que ellos cumplen dentro de los microargumentos.

Su respuesta a este esquema clásico lo obtiene de la analogía jurídica: se adopta un esquema más complejo, ya que la jurisprudencia cuenta con una completa batería de distinciones, y son ellas las que servirán de marco de análisis para cuestiones más generales.

El esquema de Toulmin se encuentra desarrollado en el tercer capítulo de su obra *The Uses of argument* (Ibidem: 94-145) y podemos resumirlo como un compuesto de seis elementos: tres de ellos que constituyen la *célula argumentativa*<sup>113</sup>: *Conclusión, Datos, Garantía* y otros tres, *Cualificador modal, Condiciones de excepción y Respaldo*.

Un argumento está compuesto primeramente de dos elementos: una opinión o afirmación (C) y un respaldo de dicha afirmación, que debe ser entregado si ésta es puesta en duda. Para respaldar o apoyar la afirmación disponemos de hechos que señalaremos en su apoyo, como base de la afirmación. Este primer apoyo a la afirmación es una entrega de Datos (D) y que puede entenderse como: “*Siempre que A, se ha hallado B*”. Ahora bien, nuestro interlocutor puede confrontarnos respecto de este primer apoyo y exigir más datos, a través de una pregunta como: “¿Con qué más cuentas?” De este modo se procederá a reforzar la base de apoyo de C con más D.

---

<sup>113</sup> “*skeleton of a pattern*” (Ibidem: 100).



Un segundo momento lo constituye la entrega de Garantías (G): “*Siempre que A, puede entenderse que B*”. Esta etapa surge de una apelación distinta del interlocutor, que puede graficarse con la pregunta “¿Cómo has llegado hasta allí?” donde lo que se solicita es la “naturaleza y justificación” del paso de C a D, es decir, la Inferencia o Justificación del paso “D, por tanto, C” de modo apropiado y legítimo. En este momento, el interlocutor nos pide saber qué tienen que ver los datos ofrecidos con la conclusión que hemos sacado. Para contestar a esta solicitud, se necesitan enunciados hipotéticos de carácter general, cuya acción es ser puente, legitimando el paso que D nos obliga a dar y se constituye por *reglas, principios, enunciados, etc.*

Las garantías (G) son de distinta clase<sup>114</sup> que los datos, por lo que confieren distinto grado de fuerza<sup>115</sup> a las conclusiones que justifican, de allí que en ciertos casos se deba utilizar *modalizadores*. Los Cualificadores Modalizadores (Q) son “*calificativos o matizadores modales, que refieren explícitamente al grado de Fuerza que los datos de que disponemos confieren a la afirmación realizada en virtud de la garantía*” (Ibidem: 101)<sup>116</sup>. El Modalizador, por tanto, actúa sobre la Conclusión y limita el alcance de dicha afirmación (C).

Un quinto elemento son las “Condiciones de excepción o de refutación” (E), que actúan sobre la Conclusión, descartándola. Las E apuntan a las circunstancias en que la autoridad general de la garantía ha de dejarse a un lado. Permite discutir hasta qué punto una Garantía general encaja en un caso determinado y dilucidar si se está frente a un caso fuera de lo normal, excepción a la regla o que pueda ser aplicado con ciertas restricciones. Por tanto, pueden descartar o rechazar la conclusión justificada<sup>117</sup>.

---

<sup>114</sup> Toulmin explica las diferencias entre D y G. Por una parte, los D son explícitos, “se ha hallado D”; particulares, y análogamente se entiende que remite a cuestiones de Hecho; por otra, las G son implícitas, “puede entenderse que B”; son generales, certifican la validez de todos los argumentos del tipo correspondiente; y análogamente refieren a Cuestiones de Derecho. Los Datos dependen de las garantías con que estemos dispuestos a funcionar en ese campo y esas garantías que aceptamos están implícitas en los pasos concretos, de D a C, que estamos dispuestos a dar y a admitir.

<sup>115</sup> Si en una determinada frase, encontramos la expresión modal “*no se puede*” se podrán deslindar de ella dos aspectos: la *Fuerza* de la expresión o término y los *Criterios* que rigen su uso. En la *Fuerza* encontramos implicaciones prácticas tales como bueno; malo, imposible, etc. Estas implicaciones son parte de la afirmación del punto de vista y, por tanto, invariables.

<sup>116</sup> Ejemplos de modalizadores son: -*Necesariamente*: Adverbio matizador utilizado cuando una garantía nos permite aceptar una afirmación de modo inequívoco si se cuenta con los datos apropiados; -*Probablemente, presumiblemente*: términos modales utilizados cuando la garantía nos permite dar el paso de D a C, de modo provisional o sujeto a condiciones, excepciones o matizaciones.

<sup>117</sup> Tanto los Modalizadores como las Excepciones suponen un comentario implícito a la importancia de la Garantía para dar ese paso.

Por último, el Respaldo (R), se encuentran detrás de las garantías (G)<sup>118</sup> y les brindan autoridad y vigencia. El Respaldo aparece siempre que se ponga en cuestión la garantía. Es el recurso último, el más contundente, por ejemplo la Constitución, la Biblia, etc.<sup>119</sup> y como alude a contenidos específicos del campo de que se trate la controversia, es dependiente de campo<sup>120</sup>.

*Nivel evaluativo. Qué parámetros ofrece esta teoría para la evaluación de los argumentos*

Primero se debe entender la obra de Toulmin como una obra fundacional. En el sentido que cuestiona la lógica formal en su aplicación para la argumentación en cualquier campo del saber. Para ello, dedica la mayor parte de sus reflexiones a distinguir y explicar porqué la lógica formal no es aplicable de forma universal ya que los argumentos, especialmente a través del respaldo, expresan su dependencia de campo y de allí surgen los criterios de evaluación racional para juzgar cada uno en su terreno específico e intransferible. Ahora, ¿de qué depende la discusión racional en cualquier campo? Depende de la posibilidad de establecer *garantías de inferencia* en dicho campo y se debe centrar la atención en dos puntos: 1) si existen Garantías establecidas en distintos ámbitos (ciencia, ética, moral, arte, etc.); 2) hasta qué punto existe un entendimiento y un acuerdo general sobre los procedimientos para decidir qué principios son sólidos y qué garantías son aceptables. Es decir, debe haber entre dos personas un terreno común desde el cual argumentar, de otro modo la evaluación racional será imposible.

¿Qué papel otorga Toulmin a “lo pragmático”? Para el autor, las afirmaciones se realizan en situaciones concretas, de modo que la interpretación que se les otorga está ligada a su relación con tales situaciones que funcionarían como guías para dicha

---

<sup>118</sup> Para distinguir entre G y R, Toulmin dirá que las Garantías (G) son enunciados hipotéticos, que funcionan a modo de puente, ella es una moraleja o consecuencia general de carácter práctico sobre la manera en que se puede argumentar con seguridad a la vista de los hechos. A su vez, el Respaldo (R) puede expresarse en forma de enunciados categóricos sobre hechos, igual que los datos cuando apoyan a una conclusión.

<sup>119</sup> Cabe distinguir entre Datos y Respaldo: los Datos siempre deben estar presente para que haya argumentación. En cambio, el Respaldo puede no estar explícito, por lo menos al comienzo, esto ocurre cuando se admiten garantías sin ponerlas en duda y el respaldo, por tanto queda sobreentendido.

<sup>120</sup> La noción de “campo dependiente” tiene que ver con los *Criterios*. Ellos expresan las razones, estándares o motivos a los que nos referimos para decidir en cualquier contexto que el uso de un término modal determinado resulta apropiado. Los criterios para justificar y/o evaluar los méritos de diferentes categorías son “variables”, por ejemplo, “*los criterios relativos a incapacidad fisiológica, estándares de lo moralmente inadmisibles, imposibilidad matemática, son diferentes*” (Ibidem: 58)

interpretación. La evaluación, por tanto, es dependiente del contexto y el modo de evaluarlos refleja este hecho. Dada una situación determinada, se evalúa si cierta afirmación concreta es adecuada o si en otra ocasión un conjunto determinado de datos puede presentarse convenientemente para permitir la predicción de un acontecimiento ulterior.

## 2.2. Segunda Perspectiva Teórica: Teoría de la Argumentación. La Nueva Retórica de Chaim Perelman y Olbrechts Tyteca

En el mismo año que Stephen Toulmin (1958), pero desde la tradición francesa, Chaim Perelman y Olbrechts Tyteca escriben el *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Con un espíritu de observación y síntesis inspirado en Frege, esta obra afrontó una serie de problemas reales existentes en ámbitos diversos como la filosofía, la filosofía del derecho, la política, la ética y el periodismo. El resultado es una Teoría de la Argumentación que tiene en cuenta los juicios de valor y las interpretaciones del público, y donde se sostienen puntos de vista originales sobre las técnicas utilizadas generalmente en la discusión y negociación. Allí se establece una sólida reflexión contemporánea sobre la herencia de la teoría de la argumentación, desde Aristóteles hasta nuestros días, desde un punto de vista retórico y cuya finalidad es la persuasión. Perelman, estudioso de la lógica se interesó por la creación de una lógica de los juicios de valor, esto es, una lógica que pudiese ofrecer criterios objetivos y universales para la obtención de valores, en vez de relegarla al arbitrio de cada uno. Siguió este camino para discordar de la posición positivista<sup>121</sup> que, al limitar el papel de la lógica del método científico y de razón a la solución de problemas de fondo meramente teórico, abandona la solución de los problemas humanos a la emoción, a los intereses y a la violencia. En esta primera obra busca retomar y renovar la retórica tanto griega como romana, el arte del bien hablar, de modo persuasivo o convincente. Para ello, retoma la dialéctica y la tópica, para dar sentido a una lógica de los juicios de valor<sup>122</sup>. De

---

<sup>121</sup> Según la óptica positivista, siempre se puede demostrar la veracidad de algunos hechos y de proposiciones lógicas y matemáticas, pero nunca de un juicio de valor, que será siempre controvertido. Se puede probar racionalmente que “dos más dos es cuatro”, pero no, que una determinada actitud es más justa que otra. Ahora, la consecuencia inevitable de este tipo de razonamiento es abandonar la tradición aristotélica de admitir una razón práctica, aplicable a todos los campos de la acción humana – y que identificaba a la filosofía con la búsqueda de la “prudencia”-, con lo cual, se niega la posibilidad de una solución racional para todos los problemas que envuelven un juicio de valor. Por esto, Perelman intentó procurar una racionalidad ética, una lógica específica para los valores.

<sup>122</sup> La inmensa mayoría de la producción intelectual de Perelman a partir de ese momento gira, por tanto, en torno a la retórica, concebida como una manera de discutir y llegar a un acuerdo sobre valores sin abandonar el campo de la razón, pero al mismo tiempo trascendiendo las categorías de la lógica formal. En efecto, al realizar la rehabilitación del método

tal suerte, este tratado resulta ser una especie de enciclopedia de referencia, de consulta, para resolver temas concretos sobre la práctica argumentativa.

Abordaremos ahora algunos puntos principales de su teoría, formulada principalmente en su “*Traité de l’argumentation: la nouvelle rhétorique*” (1958).

En el *Traité de l’argumentation*, escrito en colaboración con L. Olbrechts-Tyteca, Perelman se propuso estudiar “*des techniques discursives permettant de provoquer ou d’accroître l’adhésion des esprits aux thèses qu’on présente à leur assentiment*” (Ibidem: 5). Dentro de esa perspectiva, el razonamiento retórico- dialéctico retoma la noción de “acuerdo”<sup>123</sup>, tan depreciada por el pensamiento positivista, pero necesaria cuando los medios de prueba son insuficientes o tratamos sobre el valor (no la verdad) de una proposición, una decisión, una opción o una acción.

Se amplía el campo de los motivos de aceptación o rechazo de una tesis: *verdad, oportunidad, utilidad, justicia, equilibrio*. Se busca la adhesión que solo puede obtenerse mostrando que está justificada. Para ello, hay que partir de algunos acuerdos previos<sup>124</sup> hasta obtener la adhesión.

En su tratado, Perelman se refiere a los diversos tipos de audiencia y al modo de acercarse a ellos. La audiencia es definida retóricamente como: “*l’ensemble de ceux sur lesquels l’orateur veut influencer par son argumentation*” (Ibidem: 25). El conocimiento de dicha audiencia es vital para el éxito de la argumentación, ya que el orador siempre fundamentará su discurso sobre determinados acuerdos previos de la audiencia. Cuanto mejor se le conoce, mayor es el número de acuerdos previos que se tienen a disposición y, por tanto, mejor fundamentada será la argumentación, y lo contrario también es cierto; esto porque uno de los errores más comunes en una argumentación ineficaz es lo que se suele

---

que regula los raciocinios persuasivos, Perelman llega a establecer la argumentación como principio de la pesquisa filosófica respecto de la noción de justicia.

<sup>123</sup> Según esa óptica cartesiana, el acuerdo es una consecuencia natural de una proposición verdadera – lo que importa es la verdad, y si la proposición es verdadera el acuerdo ocurrirá como una consecuencia lógica. Para Descartes la evidencia (prueba) no es aquello que genera la adhesión del interlocutor, sino aquello cuya fuerza lógica debería generar su adhesión.

<sup>124</sup> El concepto de “acuerdo” se desdobra en el concepto de “acuerdo previo”, i.e. proposiciones incontrovertidas que ya se encuentran aceptadas por el auditorio antes del inicio del discurso. Es sobre estas proposiciones que el orador basará su discurso, procurando transferir la adhesión del auditorio en relación a los acuerdos previos hasta la tesis que presenta mediante técnicas argumentativas especiales. La naturaleza de los acuerdos es muy diversa: pueden ser hechos de conocimiento público o notorio, pueden hablar acerca de la jerarquía de valores de una determinada sociedad, pueden referirse a auditorios específicos (congregaciones religiosas, grupos profesionales, etc.)

llamar *Petitio Principii*<sup>125</sup>, cuando se discute algo tiene que haber un punto de partida compartido donde anclar la discusión.

En el contacto del orador con el auditorio, el medio de comunicación utilizado será la lengua natural. No existe necesidad, en el discurso retórico, de que la lengua utilizada sea absolutamente precisa y libre de ambigüedades, como en el discurso analítico, que utiliza un lenguaje artificial, inequívoco. Como contrapartida, el discurso retórico utiliza siempre el lenguaje común, o adaptado a las circunstancias, y es un discurso no especializado por excelencia.

Justamente porque la retórica utiliza el lenguaje común, sujeto a ambigüedades e imprecisiones, la teoría de la argumentación destaca la importancia de la interpretación de aquello que es dado -entendido como un hecho indiscutido-. Al interpretar, el simple hecho de presentar apenas una de las interpretaciones posibles a lo “dado” relega a las otras al desconocimiento del auditorio y no hay interés del orador en separar aquello que es dado de aquello que es interpretación. Siempre que no se dé cuenta de la multiplicidad de las interpretaciones, para el auditorio ambas serán una sola cosa, lo que puede ser utilizado eficazmente por el orador (Ibidem: 154-161).

### *Estructura argumentativa: premisas y técnicas*

Para referirnos a ella, debemos primero distinguir entre premisas y técnicas de la argumentación.

Las premisas se aceptan como *punto de partida* de los razonamientos<sup>126</sup>; las técnicas se refieren a la forma en que se desarrollan dichas premisas, a través de un conjunto de procedimientos de enlace y disociación (Ibidem: 251).

---

<sup>125</sup> La petición de principio consiste en “suponer admitida una tesis que se desearía fuese admitida por el auditorio”<sup>125</sup>. Para evitar el riesgo de cometerla, es necesario que el orador conozca las tesis admitidas por su auditorio: “*Si el auditorio es pequeño, el orador puede proceder mediante algunas preguntas simples (...) Si el auditorio es grande, con todo, el orador deberá contentarse con suposiciones*” (Ibidem: 240)

<sup>126</sup> Para que las premisas sirvan como punto de partida a la argumentación se requiere lograr un punto de acuerdo. Para tales efectos Perelman agrupa a los acuerdos en dos categorías. La primera, referente a lo *real*, comprende los hechos, las verdades y las presunciones; la segunda, referente a lo *preferible*, abarca los valores, las jerarquías y los lugares- o tópicos- de lo preferible (Perelman 1989: 139)

En virtud de la adhesión del auditorio como móvil de la argumentación, las técnicas se presentan en dos aspectos o procedimientos diferentes: *de enlace o de disociación* (Ibidem, 255-256) aunque las dos técnicas son complementarias y se producen al mismo tiempo.

Se entenderá como procedimiento de enlace (*liaison*):

“des schèmes qui rapprochent des éléments distincts et permettent d’établir entre ces derniers une solidarité visant soit à les structurer, soit à les valoriser positivement ou négativement l’un par l’autre.”(Ibidem, 255)

A su vez, los procedimientos de disociación (*dissociation*) serán:

“des techniques de rupture ayant pour but de dissocier, de séparer, de desolidariser, des éléments considérés comme formant un tout ou du moins un ensemble solidaire au sein d’un même système de pensée: la dissociation aura pour effet de modifier pareil système en modifiant certaines des notions qui en constituent des pièces maîtresses” (Ibidem, 255).

Ahora bien, las estrategias retóricas pueden ser de tres tipos: *Argumentos cuasi-lógicos, los que apelan a la estructura de lo real y los que fundan la realidad.*

1) Los argumentos cuasi-lógicos (Ibidem: 259): son aquellos cuya estructura lógica recuerda los argumentos de la lógica formal, pero no tienen valor conclusivo, ya que es imposible eliminar del lenguaje común toda ambigüedad, ni remover de un argumento la posibilidad de múltiples interpretaciones. Así, a cada argumento lógico, de validez reconocida e incontestable, corresponderá un argumento cuasi-lógico de estructura semejante, cuya fuerza persuasiva consistirá justamente en la proximidad con aquel.

Al analizar los argumentos cuasi-lógicos encontraremos diversos subtipos (Ibidem: 262-344):

1. a) Aquellos que apelan a las estructuras lógicas:

- i) Contradicción e incompatibilidad, e.g, la reducción al absurdo, ironía,
- ii) Identidad total o parcial, e.g., definiciones, conceptos, tautología, argumentos de reciprocidad y simetría.

iii) Transitividad, e.g., silogismos, entimemas

1. b) Aquellos que recurren a relaciones matemáticas:

i) Relación de la parte con el todo, e.g., relaciones de inclusión, tercero excluido, falsa disyuntiva.

ii) Relación de lo menor con lo mayor, e.g., comparación, argumento por el sacrificio.

iii) Relación de frecuencia., e.g., uso de probabilidades

2) Los Argumentos basados en la estructura de lo real (Ibidem, 351-463): Son aquellos cuyo fundamento se encuentra en la relación existente entre los diversos elementos de la realidad, de la cual toman su validez y permiten establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intenta promover. Pueden ser *de sucesión o de coexistencia*.

2. a) Los argumentos fundados en la estructura de lo real por sucesión (Ibidem, 354-387), e.g., *relación de causa – efecto, hecho-consecuencia, medio-fin, argumento del despilfarro, argumento redundante, pendiente jabonosa*

2. b) Los argumentos fundados en la estructura de lo real por coexistencia, (Ibidem, 394-463) e.g., *Argumento de autoridad*.

3) Argumentos que fundan la estructura de lo real (Ibidem 471). Son aquellos que “generalizan aquello que es aceptable a propósito de una caso particular (ser, acontecimiento, relación) o transponen a otro dominio lo que es admitido en un dominio determinado”.

3. a) El fundamento por el caso particular (Ibidem, 471-498), e.g., usan ilustración, modelo, ejemplo.

3. b) El razonamiento por analogía (Ibidem, 499-542),

2.3. Van Eemeren y la Teoría Pragma-dialéctica.

La teoría de la pragma-dialéctica combina una concepción dialéctica de la racionalidad argumentativa con un enfoque pragmático de los procedimientos del

discurso argumentativo. Esta concepción se concreta en el modelo ideal pragma-dialéctico de discusión crítica y se orienta e interesa por “*la resolución de las diferencias de opinión por medio del discurso argumentativo*”(van Eemeren, 2002: 33) considerando un texto argumentativo como “*la completa constelación de enunciados (orales o escritos) que han sido presentados en defensa de un punto de vista*” (Ibidem) y entendiendo el discurso argumentativo como aquel que pretende resolver un conflicto de opinión a través de la evaluación de la aceptabilidad de las posiciones en juego. Evaluación que se basa a su vez en criterios cuya validez debe acordarse intersubjetivamente y dependiendo de su capacidad para resolver un problema determinado (Van Eemeren, 2008:55). El enfoque pragmático considera los procedimientos argumentativos como actos de habla producidos en el curso de un intercambio discursivo, de acuerdo a los postulados de los filósofos del lenguaje, Austin (1962) y Searle (1994), y la teoría conversacional de Grice (1975), entre otros.

Esta teoría enfatiza en postulados metateóricos que consideran la argumentación como un fenómeno funcional, verbalmente expresable, social y dialéctico. No debe considerarse la argumentación ni como un conjunto de inferencias lógicas, ni como actitudes psicológicas ni creencias, sino como una serie de actos complejos que cumplen una función específica en una situación de comunicación dada. La argumentación no especula ni sobre motivaciones internas ni inclinaciones de los individuos respecto de una posición determinada. Los actos de habla que configuran la argumentación se entenderán como producidos entre dos partes (por lo menos) cuyo objeto es resolver un desacuerdo entre opiniones. Además, esta teoría se propone no sólo una descripción de la argumentación, sino la concreción de normas a las que apelan los argumentadores razonables.

Esta propuesta argumentativa plantea cinco componentes en su programa investigativo: *el Filosófico, el teórico, el empírico, el analítico, el práctico*. Se afirma que cualquier progreso en el dominio de las técnicas argumentativas- progreso que debiera conformar cualquier estudio sobre argumentación- debe cimentarse necesariamente, en una concepción filosófica relevante de la racionalidad, susceptible de ser incorporada a un modelo teórico de la argumentación racional, implicándose con esto una mejor caracterización empírica de las argumentaciones.

Dentro de las teorías actuales sobre argumentación informal, en la teoría pragma-



dialéctica se tienen en cuenta la dimensión descriptiva y la dimensión evaluativa.

### *Dimensión descriptiva*

Dentro de la dimensión descriptiva, se consideran dos fases: las fases en la discusión crítica y las operaciones analíticas.

i. Las fases en la discusión crítica permiten ordenar la discusión en sus diversos momentos. Cada uno, es definido en función de determinadas funciones:

- *Fase confrontación*, donde se manifiesta el conflicto entre opiniones
- *Fase de apertura*, donde se establecen los puntos de partida de la discusión crítica
- *Fase argumentativa*, donde se ofrecen las justificaciones de las posiciones adoptadas
- *Fase de clausura*, punto donde se establece el resultado de la discusión.

Estas fases se desarrollan de acuerdo a reglas de la discusión crítica. La violación de alguna de ellas, mediante movimientos argumentativos, se contempla como un obstáculo para conseguir el objetivo crítico de la discusión considerándose falaz. Esta forma de evaluación sustituye la norma única de validez lógica por un conjunto de normas a las que debe plegarse el discurso argumentativo, y sobre las que se pliegan las reglas de la discusión crítica.

ii. Respecto a las fases de las Operaciones analíticas (van Eemeren, 1992:113) la teoría propone la realización de las siguientes fases:

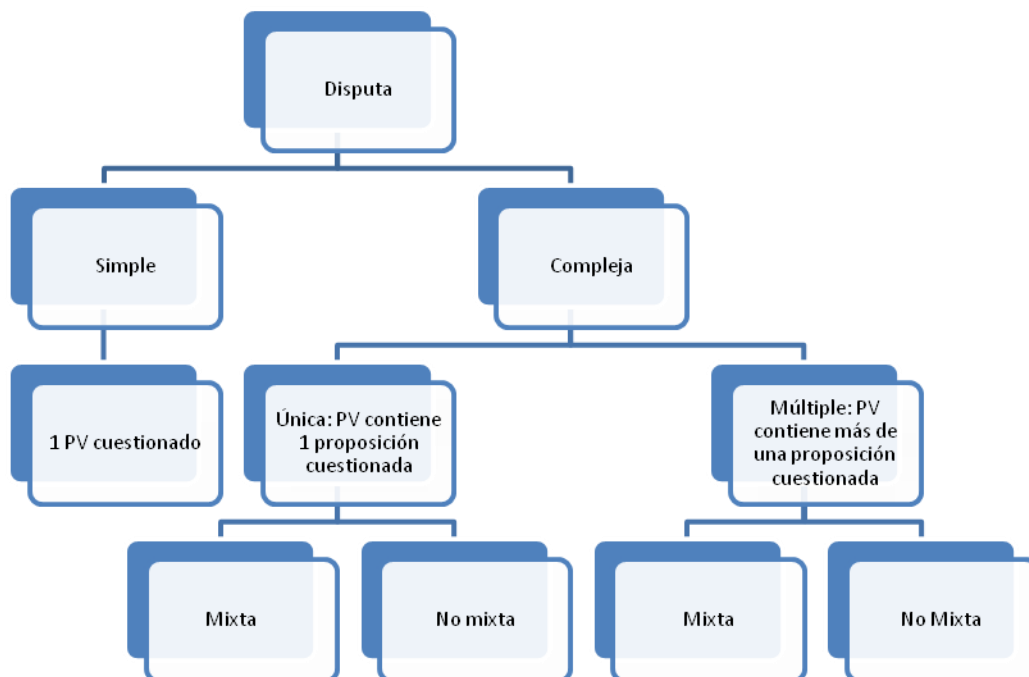
- La identificación de los puntos de vista. En este sentido disponemos de herramientas para reconstruir un discurso argumentativo, clarificando el (los) Punto(s) de vista y los argumentos que los defienden, de manera que pueda ser posible un análisis más exacto del problema y de sus posibles soluciones.
- El reconocimiento de las posiciones que adoptan las partes. Cuando alguien ha presentado un punto de vista y otro- aunque sea otro imaginario- lo pone en duda, se genera una disputa. Para reconstruir los actos de habla que se

presentan en una situación conversacional, debemos tomar en cuenta la complejidad del escenario en que se producen, a fin de reordenar el discurso (véase esquema N° 1, para la clasificación de las disputas).

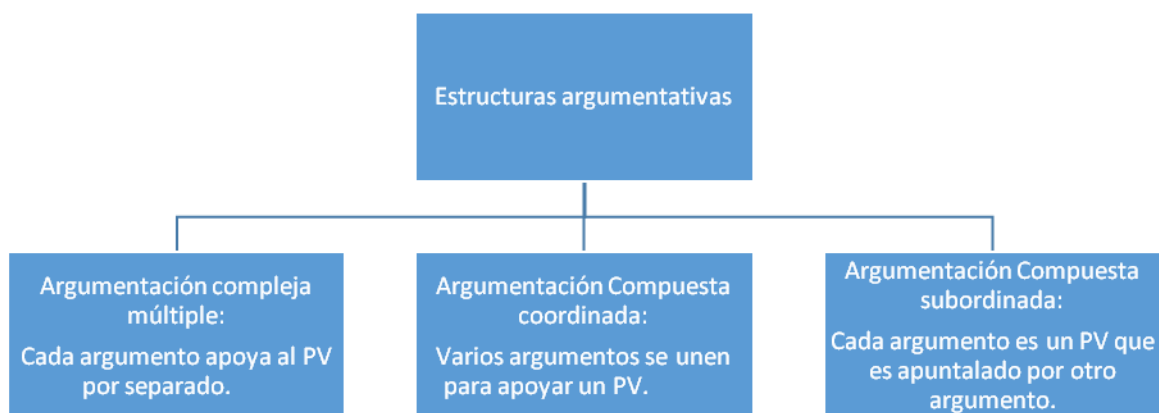
- La estructura argumentativa: cuando el hablante realiza una defensa de su punto de vista lo hace de acuerdo a un diseño o estructura argumentativa que pueden dar como resultado: *argumentaciones complejas múltiples, argumentaciones compuestas coordinadas y argumentaciones compuestas subordinadas* (Van Eemeren, 2002: 95-110) (Véase esquema N° 2 para las estructuras argumentativas)

- Los esquemas argumentativos: son la manera en que el hablante estructura su argumentación para relacionar su afirmación con el punto de vista que apoya. Además, la teoría pragma-dialéctica distingue tres categorías principales de esquemas argumentativos: *sintomático, analógico e instrumental*. (ver esquema N° 3)

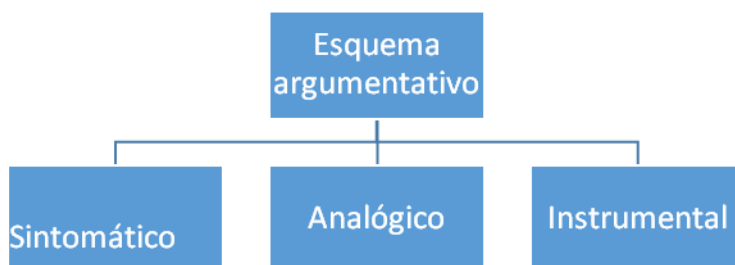
### Esquema N°1: Tipos de disputa



## Esquema N°2: Estructuras argumentativas



## Esquema N° 3: Esquema argumentativo



### *Dimensión Evaluativa: Las Falacias*

El estudio de las falacias como obstáculo a la resolución de conflictos conforma la parte evaluativa de la teoría argumentativa. Las falacias “*se pueden tratar más sistemáticamente si se las considera como violaciones de las reglas de una discusión crítica.*” (Ibid: 226)

Para ello, Van Eemeren ha establecido una serie de reglas que regulan el proceso de discusión y que, de ser respetadas a lo largo de éste, darían como resultado una discusión

sin falacias. De lo contrario, la violación de dichas reglas, equivaldría a cometerlas.

Regla 1: Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.

Regla 2: Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Regla 3: El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Regla 4: Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Regla 5: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

Regla 6: Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Regla 7: Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

Regla 8: En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

Regla 9: Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Regla 10: Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y exactamente como les sea posible.

En una versión más actualizada de su teoría, van Eemeren (2010), incluye la noción de *strategic maneuvering* con el fin de integrar en el modelo teórico de discusión crítica, los deseos personales de ganar la disputa (rhetorical aim), manteniendo a su vez la razonabilidad de la discusión (dialectical aim)<sup>127</sup>. La tensión entre ambos objetivos se mantiene durante las cuatro fases – *de confrontación, apertura, argumentación y conclusión*- de la disputa.

Para van Eemeren, ambas posturas lejos de ser incompatibles, son incluso complementarias, mediante una propuesta que considere el carácter retórico dentro de un marco teórico dialéctico. Existen por lo menos dos objetivos en el discurso argumentativo: encauzar la discusión de modo razonable y apoderarse de la discusión o hacer triunfar la propia postura. Las estrategias retóricas para obtener uno de estos objetivos son indisociables del otro. Para reconciliar tales objetivos, los argumentadores pueden emplear *ajustes estratégicos* que tienden a hacer disminuir la tensión producida por tratar de obtener ambos objetivos. Estos ajustes pueden afectar a distintos niveles argumentativos. Su procedimiento básico consiste en seleccionar, adaptar y formular del modo más eficaz los elementos disponibles en una fase determinada a las expectativas del auditorio para ser eficaz. Se llamará “Estrategia Argumentativa Global” al momento en que estas opciones se traducen en una serie organizada de procedimientos argumentativos.

### **3. BERMEJO-LUQUE: *GIVING REASONS*. UNA TEORÍA NORMATIVA INTEGRADA DE LA ARGUMENTACIÓN.**

Las teorías argumentativas tienen puntos de partida diversos, pero también ocurre que en cada una de ellas existe el deseo de integrar- aunque de modo complementario- las otras dimensiones. Así, por ejemplo, la pragma-dialéctica posteriormente incluye el componente retórico al análisis; La Nueva Retórica perelmaniana considera un cierto componente lógico en sus técnicas argumentativas cuasi-lógicas y en Toulmin, el aporte de Jean Michel Adam (1995, 2008) a su esquema argumentativo intenta aportar la dimensión dialéctica a dicha propuesta.

---

<sup>127</sup> “that allows accounting for the arguers’ personal desire to win the cause (rhetorical aim) which in actual argumentative practices, is always coupled with their commitment to maintain the standard of reasonableness” en Greco, Sara.(2006) Comments on “Strategic Maneuvering: A Synthetic Recapitulation” en *Argumentation*, 20, Springer, 2006: 393-398.

De todas formas, cada una de ellas, tiene una zona de análisis y/o evaluación (retórica, dialéctica, lógica) pero el problema surge cuando tenemos que seleccionar de todas ellas, la(s) más adecuada(s) al objeto de estudio que en nuestro caso es el NEP.

En ese sentido, en el ámbito hispánico la teoría normativa- *Giving Reasons (GR)*- trabaja desde una perspectiva lingüístico-pragmática para dar cuenta de la argumentación como un acto de habla complejo e integral (Bermejo, 2006; 2007, 2009, 2011).

Su autora, con una mirada aguda y crítica respecto de los actuales paradigmas argumentativos, proporciona un acercamiento teórico con aportes fundamentales tanto para el ingente campo teórico argumentativo actual, como para los propósitos de nuestra investigación.

En *GR* se expone firmemente la duplicidad del acto argumentativo: argumentar es un medio tanto para justificar nuestras creencias, como para persuadir a otros de ellas, *i.e.*, no sólo tratamos de comunicar nuestras creencias, sino de inducir las mediante el ofrecimiento de razones que hacen plausibles dichas creencias, mediante la justificación de las mismas.

Decíamos que *GR* es una teoría fundamentalmente normativa. Así, será constitutivo de la argumentación el acto de justificar. Ahora bien, ¿cómo entender la justificación? Como un acto de mostrar que la afirmación de referencia (entiéndase opinión, punto de vista, conclusión) es una aserción correcta, apelando así a una bondad argumentativa intrínseca a dicha actividad, en términos de justificación y proponiendo en suma una concepción epistemológica de la misma:

“En tanto en cuanto consideremos que la justificación es una propiedad condicionada no sólo semántica, sino también pragmáticamente, la adopción de una concepción epistémica no debe entenderse como un intento de recuperar el ideal cartesiano de justificación, sino a lo sumo, como un intento de evitar las dificultades de una concepción instrumentalista de la normatividad argumentativa (Bermejo-Luque, 2007:41).”

Esta capacidad de mostrar que cierta afirmación de referencia es correcta, es una parte nuclear de la formulación de su propuesta y constituye un enfoque epistemológico que tiene ciertos preludios teóricos en otros enfoques actuales, tales como la Pragma-

dialéctica y la Lógica Informal canadiense (Johnson y Blair, 2000).

El punto problemático es que, de un modo transversal, las teorías actuales más conocidas e influyentes descansan hoy en una *concepción retórica de la bondad argumentativa*, que en última instancia termina requiriendo no sólo la capacidad justificatoria de los argumentos sino una capacidad persuasiva, como indicador de su bondad argumentativa. De allí, como consecuencia, surge la dificultad para distinguir “*between explaining and justifying a belief*” (Bermejo-Luque, 2006: 47). Esta concepción denominada también “the instrumentalist conception of argumentative value” (Bermejo-Luque, 2011: 275) se presenta como “*la principal alternativa a la concepción epistemológica tradicional*” (Ibidem) respecto de lo que debemos considerar como un buen argumento.

Dicha concepción tiene su origen en el giro pragmático de la argumentación de mediados del siglo XX. La “incoherencia intrínseca” (Bermejo, 2007:39) de la que adolece puede explicarse en las raíces de esta perspectiva que por un lado se articula por su interés en el análisis e interpretación del discurso argumentativo real interpretado como una cierta actividad comunicativa donde los argumentos ya no son meros objetos abstractos con propiedades lógicas, sino con dimensiones dialécticas y retóricas; pero, por otro lado, la innegable característica persuasiva de la argumentación no solo obliga a dar cuenta de ella como actividad argumentativa, sino que incide poderosamente en el cambio de parámetros evaluativos, desde el criterio del poder justificatorio de los argumentos al:

“criteria to decide on the value of acts of arguing as means to achieve certain goals, like persuading a universal audience (the New Rhetoric approach by Perelman and Olbrechts-Tyteca 1958) or resolving a difference of opinion (the Pragma-dialectical Approach by van Eemeren and Grootendorst 1984)” (Ibidem).

Pero para GR, aunque es evidente la característica persuasiva de la argumentación y el hecho de que *normalmente* una buena argumentación produce persuasión, es un error considerar los efectos perlocutivos de dicha actuación como requisito normativo ¿Por qué? Porque en este y otros casos se intenta explicar la normatividad de la argumentación “*en términos de su fuerza persuasiva, tal como un enfoque retórico lo haría*” (Ibid: 41) Pero

¿qué hay de malo en un enfoque retórico de la bondad argumentativa? La evidencia muestra que falla en su capacidad de predictibilidad. Así, la fuerza persuasiva de un mismo discurso, puede lograr su cometido en un auditorio pero no en otro; o dos oyentes de un mismo discurso pueden uno ser persuadido y el otro no.

De allí, cierta forma de relativismo en el sentido de “*incapacidad para distinguir entre la bondad y la eficacia argumentativa*” (Ibid: 42); en otras palabras, que un discurso sea eficaz- persuasivo- no implica necesariamente que posea buenos argumentos- en el sentido de que muestre que su afirmación de referencia es correcta-. Y porque además, se puede estar frente a un buen discurso argumentativo y aún así no lograr la persuasión del oyente.

De la sustitución del valor por el éxito persuasivo de un discurso, surge una clase de relativismo “*que abriría la posibilidad del irracionalismo, pues si el valor es una cuestión de eficacia respecto a cierto auditorio, entonces la distinción entre lo razonable y lo no razonable se esfuma*” (Ibid: 42)

Las diversas críticas al relativismo expuestas en GR llevan a plantear la irreductibilidad normativa del concepto de bondad argumentativa. A pesar de que la argumentación posee características comunicativas orientadas a la persuasión, no debe homologarse la bondad argumentativa con el efecto perlocutivo que dicha actividad argumentativa busca conseguir.

### 3.1. El componente persuasivo de GR

Históricamente, el giro epistemológico moderno de la filosofía se centró en el campo teórico y epistemológico del enfoque tradicional, i.e., se interesó más por la relación entre argumentación y justificación; y desplazó la comprensión adecuada de la segunda función básica de la argumentación, a saber, su habilidad para comunicar el razonamiento, y con ello, para persuadir racionalmente.

Esta dimensión pragmática e intersubjetiva, retomada por los teóricos modernos, ha enfatizado en su habilidad para influir en los otros, expandiendo el fenómeno argumentativo no solo como razonamiento, sino como casos de razonamiento explícito. Así, la argumentación se constituye tanto como medio justificatorio como persuasivo.



Ambas cualidades van unidas y caracterizan la forma en que las personas buscan relaciones intersubjetivas, es decir, de manera racional y explícita. El hecho de que la argumentación sea capaz de garantizar la racionalidad de nuestras creencias le convierte en garante de la sociabilidad humana y por ello, *“la argumentación sería, ante todo, un instrumento de influencia mutua, de persuasión racional, y por ello, un medio para la coordinación de acciones y creencias entre sujetos racionales, esto es, sujetos que responden a razones”* (Bermejo-Luque, 2011b: 102). Su legitimidad se sustenta teóricamente al servir para justificar nuestras creencias- mostrar que son correctas-; y en la práctica, al posibilitar la coordinación entre individuos *“que tienden a creer y actuar tal como creen que es correcto”* (Ibidem).

Así, el valor de la argumentación radica en ser una forma legítima de interacción comunicativa a nivel teórico y práctico pues posibilita la resolución de un desacuerdo de forma racional, que implica un trato hacia el otro como sujeto racional, responsivo a razones, y que requiere utilizar razones para persuadirle.

De acuerdo con Lilian Bermejo, existen muchos tipos de persuasión, sin embargo, cuando se trata del componente persuasivo de la argumentación, estaríamos tratando con un tipo especial de persuasión, la *persuasión mediante argumentos* que hace posible la persuasión racional, que apela a la propia racionalidad del oyente, a su capacidad de responder a razones.

Al hacer uso de la argumentación, adoptamos un compromiso, el de ofrecer las mejores razones a nuestro alcance y el de someternos al parecer que dichas razones generen en el oyente en términos de si son buenas o malas, si justifican o no nuestras afirmaciones. Como seres racionales *tendemos* a someternos al juicio de la razón.

Así entendida, la argumentación prefigura tanto a un hablante como a un oyente con una imagen de racionalidad. Al argumentar, el hablante se manifiesta como ser racional; al mismo tiempo que modela la imagen del oyente como sujeto racional, como sujeto capaz utilizar razones, de comprenderlas y de someterse al tribunal de la razón.

En *GR*, la importancia de la argumentación radica en constituir una forma de interacción en sociedades compuestas por individuos con diferentes puntos de vista, pero

con necesidad de coordinar sus creencias y acciones adecuadamente, esto es, mediante una persuasión a través de medios no coercitivos, sino basados en nuestra capacidad de responder a razones.

El persuadir racionalmente implica la habilidad de coordinar creencias y acciones mediante la inducción intencionada. Queremos persuadir al oyente de una determinada afirmación de referencia y para ello aducimos intencionalmente razones que la sustentan. Así, los seres humanos coordinamos intersubjetivamente nuestras creencias, juicios y acciones. El éxito radicaré en el hecho de que el oyente considere que en verdad estamos aduciendo no sólo buenas, sino las mejores razones.

En suma, una teoría normativa de la argumentación capaz de dar cuenta tanto de las condiciones lógicas y de verdad o aceptabilidad de nuestras razones- *racionalidad interna*- como de ciertas condiciones de racionalidad comunicativa que determinen qué movimientos son razonables, significativos, adecuados- *su racionalidad externa*- sería el objetivo de una teoría normativa de la argumentación (Ibid:110), *i.e.*, caracterizar pragmáticamente un acto de argumentar por medio de “la conexión de la idea de persuasión –como el objetivo que vuelve externamente racional el acto de argumentar- con la idea de justificación –como el medio por el cual el hablante trataría de lograr su objetivo persuasivo” (Ibid: 115)

### 3.2. Una propuesta lingüística integral

Parte importante de la propuesta planteada en *GR* es la de considerar la argumentación desde una perspectiva lingüístico-pragmática como un acto de habla complejo de segundo orden que integra en sí, o está constituido por propiedades *lógicas*, *retóricas* y *dialécticas*, es decir, considerar de un modo integrado y complementario las propiedades de la argumentación al momento de analizar, interpretar y/o evaluar un acto argumentativo. Este enfoque nos parece muy sensible a la luz de los variados y a veces contradictorios resultados que hasta ahora se manejan en el campo de análisis de la argumentación infantil. Una posibilidad de dicha variabilidad puede radicar en el enfoque desde el cual se analizan los fenómenos; otra, los parámetros teóricos seleccionados dentro de la propiedad elegida como paradigma explicativo o interpretativo. Y en ambos casos, un enfoque integral puede explicar y solventar muchas de estas diferencias en los resultados

estudiados.

La caracterización lingüística de la argumentación “as a second order speech-act complex” (Bermejo, 2011a: 54) permite integrar las distintas dimensiones de la argumentación en una teoría sistemática y unitaria, pues desde dichos actos de habla se puede tributar a cada propiedad. El rendimiento conceptual de los actos de habla permitirá que la dicotomía antes mencionada sobre la argumentación como justificación y la argumentación como persuasión, sean superadas por el tratamiento unitario de la justificación- a nivel ilocucionario- y la persuasión razonable de nuestras argumentaciones- a nivel perlocucionario<sup>128</sup>.

Dichos aspectos, irremediabilmente ligados en la práctica argumentativa requieren, según Bermejo, un trato homogéneo. Para tal fin, su propuesta trata las condiciones pragmáticas regulativas de la argumentación como actividad comunicativa, lo que permitirá tratar la fuerza justificativa de la argumentación como intento de mostrar que nuestras afirmaciones/creencias son correctas y la fuerza suasoria de la argumentación como actividad con poderes causales, es decir, con capacidad de inducir creencias y juicios. Además, cumpliría la función de contraponerse al instrumentalismo normativo comentado más arriba y que deviene de una posición reduccionista de la argumentación.

El vínculo entre fuerza justificativa y persuasiva de la argumentación se puede caracterizar en la forma como logra legitimarlos. Para ello, se debe recurrir a las dimensiones lógica, dialéctica y retórica.

### *1. El componente lógico.*

En el caso del componente lógico, Bermejo-Luque utiliza y dinamiza pragmáticamente el esquema lógico propuesto por Toulmin en *The Uses of argument*. De ello resulta considerar un acto de habla argumentativo como un compuesto de una premisa, una conclusión, una relación de consecuencia y cierta adscripción de valores de verdad. De todo ello se establece que un buen argumento

---

<sup>128</sup> “is meant to be suitable for providing a unitary treatment of justification and reasoned persuasion, since it enables us to characterize argumentation as a justificatory device at its illocutionary level, whereas its paradigmatic persuasive power, i.e. the power of persuading by reasons, results from its ability to produce certain perlocutionary effects” (Bermejo, 2011a: 275).

será aquel en el cual dicha adscripción de valores de verdad es correcta, i.e., tales valores se corresponden con el grado de fuerza pragmática de los calificadores que debe utilizarse para avanzar las correspondientes afirmaciones (Bermejo, 2010).

Estos componentes pragmáticamente tipificados corresponderían a un conjunto de al menos tres tipos de afirmaciones más los correspondientes calificadores que cada elemento- en tanto afirmación- involucra (Ibid.). Estos elementos son “funciones dentro de un acto argumentativo, condicionados –constitutiva y regulativamente- por las condiciones pragmáticas de la comunicación como actividad racional” (Ibid: 183).

Así, si comprendemos el acto de argumentar como el intento de mostrar que cierta afirmación de referencia es correcta, tendremos las representaciones que se reflejan en el cuadro 19:

**Cuadro N° 19: Elementos, representaciones y correspondencias del acto de argumentar**

Elementos del Acto de argumentar	Representación	Correspondencia a nivel lógico	Correspondencia a nivel persuasivo o del acto de juzgar indirectamente
Afirmación de referencia	Proposición+ adscripción de valor de verdad	Conclusión+ su adscripción de valor de verdad	Juicio indirecto
Razón	Proposición+ adscripción de valor de verdad	Premisa+ su adscripción de valor de verdad	Juicio o creencia que causa el juicio indirecto
Garante	Proposición+ adscripción de valor de verdad	Relación de consecuencia + su adscripción de valor de verdad	Motivación para inferir

## 2. *El componente dialéctico*

La Dialéctica como disciplina instrumental se dedica a guiar los procedimientos dialécticos. Su naturaleza es constitutivamente prescriptiva, puesto que se compone de reglas que regulan el desarrollo de cierta actividad. Así, una actividad es dialéctica por referencia al cumplimiento de sus reglas constitutivas. Estas reglas prescriben el modo en que cierto tipo de investigación teórica debe proceder. Además, la dialéctica es un método de investigación que no requiere necesariamente de partes, i.e., puede ser monológica y que se fundamente en la propiedad recursiva de la argumentación. El procedimiento dialéctico sería aquel en el que se siguen reglas dialécticas para comprobar la solidez de una hipótesis (Ibid: 171).

El proceso dialéctico es el resultado de seguir las reglas que sancionan tres tipos de movimientos:

a) supeditar una afirmación a cierta condición, i.e., plantear un proviso<sup>129</sup>:

- “muestra que  $c$  hace aceptable  $a$ ” y
- “si un proviso ha sido aceptado, cuando se dé  $c$ , puede avanzarse  $a$ ”.

b) cuestionar que cierta condición se cumpla, i.e., sugerir un cancelador<sup>130</sup>:

- “cuestiona hasta qué punto se cumple la condición  $c$ ”
- “si proponer un cancelador es un movimiento aceptable, es decir, si no tenemos razones para aceptar que la condición  $c$  se cumpla realmente, entonces la suposición de que se cumple debe descartarse”

c) cuestionar la pertinencia de cierta condición respecto de una afirmación, i.e., sugerir una confutación<sup>131</sup>:

---

<sup>129</sup> Proviso es una afirmación de que bajo la condición de  $c$  se puede aceptar  $a$ , su principal condición es que la condición  $c$  realmente garantice la aceptabilidad de  $a$ ; y su principal consecuencia es establecer que, en dándose la condición  $c$ , se puede avanzar  $a$ . (Ibidem).

<sup>130</sup> Cancelador es una reserva respecto de si la condición de un proviso previamente aceptado se cumple realmente. Su principal condición es la falta de razones para aceptar que la condición  $c$  se cumpla realmente, y su principal consecuencia es suspender la aceptación de que esta condición se haya dado (Ibid: 178)

<sup>131</sup> Confutación es una reserva respecto de si la condición  $c$  realmente legitima el que se acepte  $a$ . Su principal condición es la falta de razones para aceptar que  $c$  sea positivamente pertinente para  $a$ , y su principal consecuencia es suspender la aceptación de que siempre que se cumpla la condición  $c$  se ha de aceptar  $a$ .

- “cuestiona hasta que punto *c* es positivamente relevante para *a*”
- “si proponer una confutación es un movimiento aceptable, es decir, si no tenemos razones para aceptar que la condición *c* es positivamente relevante para *a*, la asunción de que lo es, esto es, el propio proviso, ha de ser descartado”

Este proceso puede ser *monológico o dialógico*. En el primer caso, un investigador va verificando las posibles reservas que puedan suscitar sus propias asunciones. En el caso de dos participantes podemos tener una oposición *débil o fuerte*. En el caso de la débil, el rol del *oponente* es sólo sugerir confutaciones y canceladores para los provisos del *proponente*; en el caso de que sea fuerte, las afirmaciones de cada parte son incompatibles, y los avances de cada parte conllevan el retroceso de la otra.

De esta forma, la caracterización de la argumentación como procedimiento dialéctico ocurre en tanto se consideren las unidades *razón-afirmación* como provisos, insertando así el acto argumentativo dentro de un procedimiento dialéctico para cuestionar su solidez. Las razones a su vez, pueden cuestionarse tanto por su valor de verdad, como por su pertinencia positiva respecto de la afirmación de referencia.

El diálogo argumentativo se puede considerar un diálogo dialéctico en el sentido en que cada parte intenta avanzar sus puntos de vista, bien cuestionando las opiniones de la otra parte, o bien ofreciendo nuevas razones contra las dudas alegadas por la otra parte. (Ibid: 179).

### 3. *El componente retórico*

La argumentación como mecanismo persuasivo es un medio de inducir juicios indirectos. Estos constituyen el significado del remitente de nuestros actos argumentativos en tanto que actos retóricos. Si el oyente adopta como actitud el formarse una creencia de que algo es el caso por tales y tales razones, decimos que el oyente juzga indirectamente y afronta la argumentación como un mecanismo persuasivo, pues comprende al hablante, i.e., está siendo responsivo a ciertos estímulos.

En cambio, cuando el oyente sopesa el valor de las razones ofrecidas para una

afirmación, trata el acto argumentativo como un mecanismo justificatorio, procede a interpretar y a habérselas con el significado del intérprete de esta actuación. En este caso, la argumentación *perdería fuerza retórica*, pues el hablante sería interpretado como significando que él cree que las razones que ha ofrecido son buenas razones para su afirmación.

Para interpretar debemos atribuir al hablante ciertas intenciones comunicativas y para interpretar cierta actuación de inducción simbólica como argumentación debemos ser capaces de descubrir razones en ella, *i.e.*, considerar dicha actuación de inducción simbólica como argumentación, atribuir al hablante la intención de justificar.

En suma, la propuesta de GR, considera el fenómeno argumentativo de manera integral, involucra de un modo claro, complementario y delimitado las dimensiones lógica, dialéctica y retórica, generalmente consideradas de forma separada y a veces opuesta, con una base de análisis pragma-lingüística y una perspectiva normativa intrínseca a la actividad argumentativa.

#### **4. EL TRABAJO DE LA IMAGEN Y LA TEORÍA DE LA CORTESÍA: UN APOORTE A LA DIMENSIÓN RETÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN**

Si consideramos que la actividad argumentativa prefigura la actuación de seres racionales, que pueden justificar sus creencias, toda vez que cooperativos, que quieren coordinar creencias y acciones justificadas mediante razones, entonces podemos observar que tanto hablante como oyente debiesen realizar un trabajo de su imagen que tribute a las características de racionalidad y cooperatividad establecidas como prerequisites de dicha actividad de argumentar. Así, el hablante se configura como un ser racional, comprometido con el ofrecimiento de las mejores razones y sometido al juicio de la razón; y el oyente se perfila como un ser racional responsivo a razones, ambos en actitud cooperativa durante la interacción.

Dicho trabajo, a su vez, implica mantener, salvar, restituir esas imágenes prefiguradas de los interlocutores durante la interacción argumentativa, cosa que no es fácil

si consideramos que todo acto argumentativo conlleva un desacuerdo, una controversia.

Si adaptamos la teoría de la cortesía para que dé cuenta del discurso argumentativo, veremos que esta cualidad de controversialidad constituye en sí misma un desafío para la cooperación ya que implica una amenaza a las imágenes que se intentan defender en la interacción. Para resolver las amenazas a la imagen, Brown y Levinson (1987) establecen una serie de estrategias que, de un modo prescriptivo, atenúan las amenazas a la imagen del oyente y, como consecuencia, cooperan con la imagen propia.

Así, considerando la búsqueda de un catálogo pragma-retórico que oriente la gestión conversacional en la discusión argumentativa, queremos retomar estas prescripciones que, frente a las estrategias retóricas tradicionales, tendrían una ventaja: dar cuenta de la amenaza que implica la argumentación y, a la vez, brindar las soluciones comunicativas para mantener la interacción durante la discusión crítica.

#### 4.1. La Teoría de la Cortesía y el trabajo de la imagen

Hablar de cortesía lingüística es referirse a una serie de convenciones establecidas en la relación comunicativa con el objeto de conseguir equilibrio y mantenimiento de la conversación, subsidiando de modo importante al principio de Cooperación de Grice (1975), y actuando mediante la concreción de dos reglas de adecuación pragmática: *sea claro y sea cortés* (Lakoff, 1977), o mediante un *Principio de cortesía* con varias máximas: *tacto, generosidad, aprobación, modestia, armonía, simpatía* (Leech, 1983: 132), que cooperan no sólo con mantener y equilibrar la conversación, sino con un fin argumentativo, “*antes que nada, la colaboración del interlocutor, su buena disposición a escucharle, a atenderle, y a admitir manifestaciones subjetivas o ataques a su imagen: es la cortesía estratégica*” (Fuentes, 2010: 9). Ahondando en este sentido, Culpeper et al. (2003) se centra en el otro ámbito, el de la *descortesía estratégica o instrumental*, diseñada con la intención de atacar la imagen y por ende causar conflicto social y desarmonía en ámbitos polémicos variados.

De todas formas, el fundamento de la Teoría de la Cortesía se encuentra en el trabajo de Brown-Levinson (1987) que remite a la noción de imagen- positiva o negativa- y tanto propia como ajena. Pero ¿cómo definimos “imagen”?:



“The term face may be defined as the positive social value a person effectively *claims* for himself by the line others assume he has taken during a particular constact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes” Goffman (1967:5).

Llamemos la atención al reclamo o claim que hace la imagen como valor social. El término *claim*, que ya conocemos desde Toulmin, se entiende como una pretensión, es decir, una exigencia o, más argumentativamente, una conclusión o afirmación de referencia respecto de este valor social que reclamamos para cada uno. La imagen debe trabajarse mediante diversas estrategias que suponen su defensa, es decir, las estrategias son apoyos o justificaciones para la imagen que nos hacemos a nosotros mismos y que cumple con lo que la sociedad considera positivo.

Como postulan Brown y Levinson, su noción de imagen (face) deriva de la propuesta por Goffman (1967) y consiste en la autoimagen pública que cada persona reclama para sí y que se desdobra en dos aspectos: *imagen positiva y negativa*.

La imagen positiva (positive face) será “*the positive consistent self-image or personality (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claim by interactants (...)*” (Brown y Levinson, 1987: 311-312); mientras que la imagen negativa será “*the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction- i.e., to freedom of action and freedom from imposition (...)*” (Ibidem).

La imagen es vulnerable, i.e., puede perderse, mantenerse o mejorarse, y debe ser constantemente atendida durante la interacción. Dicha vulnerabilidad sustenta la mutua cooperación de los hablantes o interactuantes en la conversación- mantiene el equilibrio conversacional o lo restituye, dado que se asume que así como cada uno desea mantener su imagen, entonces cada uno estará atento a conservar la imagen ajena. Consiste, en suma, en la aplicación de la conocida “regla de oro”, que también tiene dos sentidos: uno positivo- *trata a los demás como querrías que te trataran a ti*; y uno negativo- *no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti*- (Green, 2008).

La noción de imagen en su dimensión *personal*-positiva/negativa-e *interactiva*-propia/ajena, puede ser vista como tributando una al *Ethos* y otra al *Pathos* establecido en la dimensión retórica.

La teoría de la cortesía nos ofrece la posibilidad de analizar mediante el trabajo de la imagen propia o *face work*, las estrategias que contribuyen a su fin específico de aparecer como una persona creíble, íntegra, racional, amistosa, sincera, amable, etc.

A su vez, la teoría de la cortesía contempla desde la vulnerabilidad de las imágenes el trabajo de la imagen ajena mediante ciertas estrategias de cortesía que veremos más abajo. Estas estrategias se dirigen al oyente y atienden a ambas imágenes del interlocutor a fin de motivarlo a estar más abiertos a la relación con nosotros. En ese sentido cabe pensar en ellas como un trabajo que tributa al *Pathos*.

A continuación presentaremos las principales nociones de la teoría de la cortesía, en cuanto a la gestión conversacional que ella establece, relacionándola con estas dimensiones retóricas.

#### A) *Face work* y *Ethos*

Durante la interacción verbal, una de las relaciones que se producen tiene que ver con la proyección de la imagen social y que se denominan “operaciones de imagen” (*face work*) que son dos: las *actividades de autoimagen*, i.e., proteger o realzar su propia imagen, anteponiéndola a su interlocutor/oyente, y las de *cortesía*. i.e. atender al oyente con el fin de asegurar la interacción (Fuentes, 2010: 12). El trabajo de la imagen puede a su vez ser cortés o descortés en sí mismo, en su intención; y ser interpretado por el oyente con un valor de cortesía o descortesía respectivamente. Por ejemplo, si un hablante se siente amenazado por otro respecto de su imagen (positiva o negativa) realiza una operación de autoimagen, cuyo fin es mantener el equilibrio, la buena relación y la conversación. Las decisiones respecto del trabajo de la imagen deben tener en cuenta factores como el interlocutor, el contexto, el rol asociado, y el objetivo que el hablante quiere alcanzar: *ser importante, creíble, que lo voten, llamar la atención*, o en nuestro caso, *persuadir al interlocutor*. Para ello, tanto las actividades de autoimagen como de cortesía, pueden tributar al nivel retórico argumentativo, específicamente la *ethos*, favoreciendo la persuasión.

## B) Actos amenazadores de la imagen (AAI)

De acuerdo con Brown y Levinson (1987: 313-315), el hecho de que intentemos preservar la imagen (propia y ajena) es signo de que ella puede y en efecto es amenazada constantemente en la interacción. A los actos que amenazan la imagen- propia o ajena- se les denomina actos amenazadores de la imagen (AAI o *FTAs* en sus siglas en inglés). Dichos actos pueden ocurrir en la interacción tanto verbal como no verbal.

### B.1. Clases de AAI

Dependiendo de si el acto amenaza la imagen positiva o negativa, tendremos dos tipos de AAI; los que a su vez pueden ser dirigidos hacia el oyente o hacia el hablante. Los resumiremos en el cuadro N° 20:

**Cuadro N° 20: Tipos de AAI**

Actos amenazadores de la imagen positiva (+) o negativa (-)	Hacia el Oyente (O)	Hacia el Hablante (H):
AAI+	Todo acto que indique que no desea lo mismo que el oyente, i.e., que no le interesan los sentimientos y/o deseos del oyente. -Actos que manifiestan una evaluación negativa del hablante respecto de la imagen positiva del oyente: <i>desaprobar, criticar, ridiculizar, quejarse, reprimir, acusar, insultar, contradecir, desafiar, violentar, atemorizar, ser irreverente con O, mencionar temas tabú o contextualmente inapropiados, dar malas noticias a O, no cooperar, ser disruptivo respecto de las intervenciones de O, no atender a O, usar directivos en el primer encuentro.</i>	Aquellos actos que dañan positivamente la imagen del hablante: <i>disculparse, poco control físico, auto-humillación, actuar tontamente, contradecirse, confesarse, admitir culpa/responsabilidad, no controlar sus emociones, risas o llantos.</i>
AAI-	Todo acto que vulnera la libertad de acción de O. -Actos que presionan al oyente a hacer/aceptar o dejar de hacer/rechazar algo. En algunos casos posiblemente incurra en una deuda con el hablante: <i>Órdenes, solicitudes, sugerencias consejos, recordatorios, sanciones, precauciones, atrevimientos, ofertas, promesas (de H en beneficio de O).</i> -Actos que manifiestan un deseo del hablante sobre los bienes de oyente que lo empujen a protegerlos del hablante: <i>cumplidos, expresiones de envidia/admiración o emociones fuertemente negativas: odio, ira, lujuria</i>	Aquellos actos que comprometen la libertad de acción del hablante: <i>prometer, agradecer, aceptar las disculpas, excusarse, aceptar un ofrecimiento, responder a un paso en falso del oyente, promesas y ofertas no deseadas.</i>

## *B.2. La Argumentación como un desequilibrio conversacional mediante AAI.*

Así establecidos, los AAI ocurren cuando se vulnera la imagen positiva o negativa ya del hablante, ya del oyente. Pero, ¿qué pasa en el caso de la argumentación? Quizás, parte de la complejidad de la actividad argumentativa tenga que ver con la interacción y el desequilibrio conversacional que dicha actividad produce entre los interlocutores. Si en una conversación se manifiesta un desacuerdo, inmediatamente se vulnera el equilibrio conversacional; la discrepancia genera una amenaza a las imágenes positivas de los participantes. Ya hemos visto que la explicitación del desacuerdo corresponde- según la dimensión dialéctica de la argumentación- a la primera etapa de la discusión crítica. Allí además se generan roles: *protagonista y antagonista o ambos protagonistas de puntos de vista opuestos*.

Sin embargo, en ambos casos, dicha divergencia, en términos de cortesía y trabajo de la imagen constituye *per se* una amenaza a la imagen positiva de los interactuantes, pues significa para cada uno de ellos que el otro no gusta de lo mismo que yo. Así las cosas, el (los) protagonista (s) de la discusión pone(n) en juego las dimensiones lógica, dialéctica y retórica para cumplir los objetivos de la argumentación: mostrar que la afirmación de referencia es correcta y persuadir al interlocutor de dicha afirmación

¿Cuándo se restablece el equilibrio conversacional? Cuando se persuade al oponente/antagonista. ¿Por qué? Porque como Bermejo bien lo hace notar, aunque mi argumentación logre mostrar la corrección de mi afirmación de referencia, aún así puedo fallar en la persuasión de mi oponente. En cambio, el logro de la persuasión, a través de la argumentación, convierte en cierto el deseo del hablante de “que otros gusten lo mismo que yo”.

Pero no sólo ocurre esto cuando argumentamos. El propio hecho de comenzar la justificación de mi afirmación de referencia puede implicar para el oyente un AAI negativa, porque el hablante intentará imponer- mediante razones- su propio punto de vista al oyente. A su vez, y como establece la dimensión dialéctica de la argumentación, cuando un punto de vista –afirmación de referencia- ha sido puesto

en duda, el hablante tiene la obligación de defenderlo. Dicha obligación constituye un AAI negativa del hablante al vulnerar su libertad de acción al estar *obligado* a justificar. Algunos de los fenómenos de desequilibrio conversacional que genera la argumentación mediante diversos AAI se presentan en el siguiente cuadro (Nº 21):

**Cuadro N° 21: algunos AAI propios de la argumentación**

Actos amenazadores de la imagen positiva (+) o negativa (-)	Hacia el Oyente (O)	Hacia el Hablante (H):
AAI+	<i>AAIPO*</i> Al argumentar, el hablante no sólo muestra que la corrección de su afirmación de referencia es correcta, sino que la duda o afirmación de referencia opuesta- sostenida por O- no lo es. El desacuerdo respecto de la corrección es a su vez una muestra de que el hablante “no gusta”- piensa, cree, desea- lo mismo que el oyente.	<i>AAIPH**</i> Cuando el hablante expone su afirmación de referencia a un oyente que no está de acuerdo con él, en ese momento vulnera su imagen positiva pues el otro, “no gusta-piensa, quiere, hace- lo mismo que él”.
AAI-	<i>AAINO***</i> La argumentación implica vulnerar la libertad del oyente de pensar/querer/hacer algo distinto de lo que libremente ha pensado/querido/sentido hasta ahora y además en una dirección explícita establecida por el hablante que mediante la justificación, quiere orientar el pensar/querer/hacer del oyente de acuerdo con la afirmación de referencia justificada por él. Es un acto de modelamiento argumentativo del hablante hacia el oyente, vulnerando su libertad.	<i>AAINH****</i> Cuando un punto de vista (afirmación de referencia) ha sido puesto en duda, el hablante tiene la obligación de defenderlo. Así, el propio proceso argumentativo es un acto que vulnera la libertad del hablante pues le obliga a entregar las razones adecuadas para defender su punto de vista.

\* Acto Amenazador de la Imagen Positiva del Oyente; \*\* Acto Amenazador de la Imagen Positiva del Hablante; \*\*\* Acto Amenazador de la Imagen Negativa del Oyente; \*\*\*\* Acto Amenazador de la Imagen Negativa del Hablante.

*C) El fin interactivo de la argumentación: restablecer el equilibrio conversacional mediante la persuasión.*

El desacuerdo genera un desequilibrio conversacional que pone en marcha una discusión crítica o proceso argumentativo y vulnera las imágenes positiva y negativa de ambos participantes.

Para restablecer el equilibrio conversacional los interlocutores ponen en marcha un proceso racional que mediante razones de diversa índole no sólo muestren la corrección de la afirmación de referencia, sino que persuadan al interlocutor. En ese sentido, persuadir implica lograr que el oyente “guste”- piense, quiera, haga- de lo mismo que el hablante

respecto de la afirmación de referencia. Con ello, se restablece el equilibrio conversacional vulnerado por el desacuerdo<sup>132</sup>.

Ahora bien, volviendo a Brown y Levinson, este contexto de mutua vulnerabilidad hará que los interlocutores, como seres racionales, intenten evitar estos actos de amenaza o, en su defecto, aplicar ciertas estrategias para minimizar sus efectos. Se tendrán en consideración aspectos tales como: *el deseo de realizar el AAI; el deseo de ser eficiente o urgente y el deseo de minimizar la amenaza del acto*.

Las estrategias trabajan la imagen del oyente de un modo cortés y, por tanto, atenderán ya a su imagen positiva, ya a su imagen negativa. La noción de cortesía encubierta, como tercera estrategia, implica una violación de alguna de las máximas conversacionales de Grice y tiene el propósito de dejar indefinido el fin u objetivo del acto de cortesía, dejando en libertad al interlocutor para que lo interprete como le parezca más adecuado.

En ese sentido, podemos adecuar dicho trabajo estratégico como tributo al *pathos*. Si trabaja acercando la imagen del oyente hacia nosotros, si lo hace más cercano y más accesible a lo que tengo que decir, entonces dichas estrategias contribuyen a la dimensión retórica de la argumentación en su cualidad de afectar al oyente mediante diversos recursos.

En el cuadro n° 22 se presenta un resumen de las estrategias en función de la cortesía hacia la imagen positiva o negativa el oyente (Brown y Levinson, 1987: 101-211):

Pensamos que el trabajo de análisis que ofrece la teoría de la cortesía otorga una herramienta clara y eficaz para analizar el componente retórico de la argumentación en cuanto tributa a los modos de persuasión contemplados por el *ethos* y el *pathos*, principalmente.

Vista la diversidad de análisis que ofrecen los estudios en argumentación infantil,

---

<sup>132</sup> En la persuasión lo que está en juego es la capacidad de modelar los deseos del interlocutor (oyente, antagonista o protagonista del punto de vista opuesto), de modo que coincidan con los del hablante/protagonista de la argumentación. En ese sentido, recordamos la noción de Altercasting (Pratkanis, 2000), teoría creada en 1963 por Weinstein y Deutschberger, que se basa en el concepto de persuasión. Su objetivo es proyectar una identidad para que sea asumida por otros con quienes el hablante interactúa y que coincide con sus propios objetivos. La meta del altercasting se centra tanto en la función social como en el ego del oyente y puede ser llevada cabo de manera directiva (mandated altercasting) como indirecta (tact altercasting).

pensamos que se puede contribuir a sintetizar, más que a fragmentar, los elementos de análisis de este nivel.

**Cuadro N° 22: Resumen de estrategias de cortesía hacia el oyente**

Cortesía Positiva (CP): <i>El H desea los deseos de O.</i>	Cortesía Negativa (CN): <i>H desea que O no se vea afectado en su libertad de acción.</i>	Cortesía Encubierta (CE): <i>El H deja en libertad al O para que atribuya al acto la intención comunicativa más adecuada.</i>
CP1: Fíjese, atienda a O (intereses, deseos, necesidades bienes) CP2: Exagere (interés, aprobación, simpatía con O) CP3: Intensifique el interés hacia O CP4: Use marcadores de identidad de grupo CP5: Busque acuerdo CP6: Evite el desacuerdo CP7: Presuponga/suscite/reafirme terreno común CP8: Bromee CP9: Manifieste o presuponga que conoce y se preocupa por los deseos de O CP10: Ofrezca, prometa CP11: Sea optimista CP12: Incluya a ambos, H y O, en la actividad CP13: Dé (o pida razones) CP14: Asuma o manifieste reciprocidad CP15: Haga regalos a O (Bienes, simpatía, comprensión, cooperación)	CN1: Sea Convencionalmente indirecto CN2: Dude, evite responder, no sea asertivo CN3: sea pesimista CN4: Minimice la amenaza o imposición CN5: Muestre deferencia CN6: Pida disculpas CN7: Impersonalice a H y O CN8: Plantee el AAI como regla general CN9: Nominalice CN10: Plantee abiertamente que ha contraído una deuda con O, o que O no está en deuda con H	CE1: Dé indicios (motivos condiciones para hacer A) CE2: Dé pistas asociativas CE3: Presuponga CE4: Dé menos información de la necesaria CE5: Dé más información de la necesaria CE6: Use tautologías CE7: Use contradicciones CE8: Sea irónico CE9: Use metáforas CE10: Use preguntas retóricas CE11: Sea ambiguo CE12: Sea vago CE13: Generalice CE14: Desplace al O CE15: Sea incompleto, use elipsis





## PARTE III: TRABAJO EXPERIMENTAL

---



# CAPÍTULO 5

---

## MARCO METODOLÓGICO

## 1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente proyecto se enmarca dentro del enfoque metodológico cualitativo (Hernández et al, 2010: 392). La revisión bibliográfica presentada en los capítulos anteriores nos ha permitido sumergirnos en el estudio de las características cognitivas y lingüísticas del niño en edad preescolar y el *status quo* de los estudios sobre argumentación infantil, identificando las fortalezas y debilidades de los mismos. Además, realizamos una revisión sobre los orígenes y estado actual de la teoría y práctica argumentativa. De acuerdo con las evidencias obtenidas, hemos fundamentado que los estudios argumentativos en edad infantil deberían ofrecer una mirada integral del fenómeno argumentativo y para ello se necesita otro tipo de herramienta descriptiva que involucre las tres propiedades argumentativas descritas por la bibliografía: lógica, dialéctica y retórica y que permita medir los avances dentro de cada una de las propiedades.

Otro factor relevante obtenido de la revisión bibliográfica es la influencia que el andamiaje adulto tiene sobre el desarrollo cognitivo, social y lingüístico del niño. Sin embargo, la gestión del adulto en el diálogo argumentativo no está descrita de manera acabada. Nuestro instrumento debe permitir describir también dicha actividad de andamiaje y sus características.

El instrumento que utilizamos es de tipo lingüístico. Específicamente utilizaremos la unidad "acto de habla" para tipificar los enunciados realizados en la interacción argumentativa para luego asociar dicho acto con la (s) propiedad (es) argumentativa (s) a la (s) que tributa. Nuestra caracterización es en primera instancia de tipo funcional (Marraud, 2013: 18), aprovechando el lenguaje para integrar en él las propiedades argumentativas, y en línea con lo propuesto ya a este nivel por diversas teorías actuales (Van Eemeren, 1992; Bermejo, 2011)

En cuanto a la recolección del corpus, utilizamos la entrevista semiestructurada, pues favorece la generación de datos descriptivos integrados en el contexto "establecimiento educacional" en el cual las entrevistadoras nos hemos integrado para dialogar argumentativamente con los niños.

## 2. DEFINICIÓN DEL CORPUS

El corpus que se analizó en esta investigación se constituye de un total de treinta niños (15 niños y 15 niñas) distribuidos de acuerdo al nivel educativo al que pertenecen:

Grupo I: primero de infantil, de 3 a 4 años (5 niños, 5 niñas)

Grupo II: segundo de infantil, de 4 a 5 años (5 niños, 5 niñas)

Grupo III: tercero de infantil, de 5 a 6 años (5 niños, 5 niñas)

La selección fue realizada por las profesoras del colegio, cuidando que fueran representativas del curso al que pertenecía la muestra y que en esta no hubiera presencia de patologías cognitivas, lingüísticas, orgánicas o de otro tipo que pudiera afectar su desempeño en la actividad.

En cuanto a la recogida del corpus, éste se realizó dentro de un establecimiento educacional; el colegio “Valdefuentes” (Ver anexo N°1 *solicitud de consentimiento informado*), donde dichos estudiantes asisten regularmente a los cursos de escolarización.

El procedimiento utilizado para dicha recolección fue el “Método de Recolección Autocomunicado Semi-estructurado”. Los datos autocomunicados fueron recabados mediante entrevista semiestructurada en las que utilizamos una guía temática, es decir, con un método semi-estructurado que permite una mayor flexibilidad tanto al informante como al entrevistador.

Específicamente, la metodología consistió en realizar una entrevista semiestructurada o focal, donde se solicitaba a las parejas de niños seleccionadas, diversas tareas:

1. Solicitud de narración del cuento. Dicha solicitud tenía por objeto asegurar un mínimo conocimiento del niño respecto del cuento.
2. Preguntas guía para conocer algunos datos del hablante (nombre, edad, etc.) y para verificar el conocimiento de ciertos contenidos del cuento solicitado, e.g., *"¿de qué color es la caperuza que lleva la niña del cuento?, ¿qué llevaba caperucita a la abuelita de regalo?"*

3. Preguntas guía para estimular la expresión de una opinión -afirmación de referencia- respecto del cuento, pero que no está necesariamente explícito en la narración.
4. Preguntas para estimular la justificación de la opinión expresada, e.g., *¿por qué crees que Caperucita ha sido buena?, ¿Por qué te gustaría elegir ese personaje?*

Las preguntas y solicitudes anteriores se basaron en el cuento “*Caperucita Roja*” previamente visionado por los alumnos, en una sesión anterior. A su vez, el método de observación utilizado fue el de “observación no estructurada”. Para la recogida de datos se utilizó una video cámara marca Samsung con una resolución de 1280\*720 y grabación incluida.

El corpus obtenido consta de un total de 18 grabaciones (15 entrevistas y 3 grabaciones en sala de clases mientras se contaba el cuento a los alumnos) con un promedio de duración de 12 minutos para cada entrevista.

### **3. SOBRE LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

Para realizar la transcripción de los datos de las entrevistas se procedió primero a escuchar cada grabación de manera global y así comprender el contenido de la misma de manera general. Luego, se realizó la transcripción total de dichas entrevistas, pues este corpus también tiene como objetivo ser utilizado para un estudio del nivel morfosintáctico a cargo de otra investigadora, además de servir para cualquier investigador interesado.

De dicha transcripción total se procedió a identificar aquellos episodios o fragmentos argumentativos (Ver Anexo N° 5) para proceder al análisis lingüístico arriba señalado. Con este fin utilizamos categorías señaladas por la literatura (Toulmin, 1958; Perelman, 1958, 1989; Brown y Levinson, 1987; Van Eemeren, 1992; Bermejo, 2011) y otras construidas en el transcurso del análisis.

Se obtuvieron un total 533 turnos argumentativos distribuidos en 59 fragmentos analizables argumentativamente en los tres grupos del siguiente modo: 17 fragmentos en el

Grupo I; 21 fragmentos en el Grupo II y 21 fragmentos en el Grupo III. (Ver anexo N° 6 *Fragmentos argumentativos*).

Para llevar a cabo la transcripción, se decidió que esta fuera ortográfica a fin de posibilitar una lectura fluida para cualquier investigador, siguiendo el imperativo de *legibilidad* propuesto por Cosnier y Kerbrat-Orecchini (1987). Además, teniendo en cuenta que lo que nos interesa son los actos de habla para definir y caracterizar los procesos y tipos argumentativos en el niño preescolar, no tenía sentido optar por una transcripción fonética.

Un resumen de los elementos utilizados para dicha transcripción se encuentra en el cuadro siguiente (N° 23):

<b>Cuadro N° 23: Convenciones de transcripción utilizadas</b>	
<b>001</b>	<b>Turno de la transcripción</b>
<b>E (1 o 2):</b>	Turno que pertenece al hablante identificado como "E1" o "E2"
<b>H (1 o 2)</b>	Turno que pertenece al hablante identificado como "H1" o como "H2"
[	Lugar donde se inicia un solapamiento
]	Lugar en que termina un solapamiento
/	Pausa corte, de menos de medio segundo
//	Pausa que oscila entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo de duración
/// (5.0)	Pausa de cinco segundos; se cronometran en casos de especial relevancia.
-	Pausa al interior de un turno, por reinicios, refacturas o autointerrupciones
¿? ¡!	Para interrogaciones y exclamaciones
°( )°	Pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro; a veces son emisiones de “hablar para uno mismo”.
MAYÚSCULA	Pronunciación en voz muy alta.
p(e)ro	Reconstrucción de un fragmento que no ha sido pronunciado por el hablante, cuando pueda entorpecer la lectura.
m'han dicho	Elisiones por fonética sintáctica y velocidad de pronunciación.
dí ga me/ lo que ve/ en la fo to	Para marcar una pronunciación “silabeada”, que el hablante realiza con especial cuidado; puede darse en una palabra o en una frase, y se separan todas las sílabas.
<i>cursiva</i>	Fragmentos de estilo directo
((xx xx))	Fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras.
((la doctora))	Transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro.

aquí/ (SE TOCA LA FRENTE)	Gestos y elementos no verbales que aclaran la intervención.
(Risas)	Risas

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La recogida del corpus se realizó de la siguiente manera:

Una vez obtenida la autorización del Colegio “Valdefuentes”<sup>133</sup> (Anexo N° 1) asistimos a dicha institución durante cuatro días consecutivos, en el mes de Junio del año 2010. Cada visita tuvo una duración aproximada de cinco horas para organizar y recoger las grabaciones correspondientes.

La asignación final de los niños, tanto en su cantidad como en sus características fue resultado de la decisión de las profesoras de dicho centro, de acuerdo con las posibilidades materiales contingentes.

Así, el corpus quedó constituido por un total de treinta (30) niños, distribuidos según nivel de escolarización ya detallado más arriba.

El procedimiento general consistió en:

**A.** Visionado de película el día anterior a la entrevista.

**B.** Contar el cuento en grupo según lo indicado en el documento. Ver anexo N° 2

*“TESIS-CORPUS-Cuento Caperucita en Grupo”*

**C.** Selección de parejas (niño/niña, generalmente) y petición a cada pareja para que relaten el cuento.

Durante este proceso, las investigadoras solicitaban que los niños les contaran el cuento “Caperucita Roja” y a partir de su narración se intentaba estimular la producción argumentativa de los niños. Para ello, las entrevistadoras tenían el apoyo de un guión con ciertas propuestas de preguntas relativas al cuento que

<sup>133</sup> La autorización nos permitió grabar audio y video de los niños seleccionados, pero conservando el anonimato de los participantes.



permitían guiar la conversación a un diálogo argumentativo, si fuese necesario. Dichas preguntas se llevaron impresas en papel (ver anexo N° 3 “*TESIS-CORPUS-Protocolo Preguntas Relato*”)

El lineamiento anteriormente trazado no impedía -sino más bien complementaba y estimulaba- otras preguntas y aproximaciones que espontáneamente pudiesen surgir para estimular la producción argumentativa en los niños.

## **5. OBJETIVOS**

La recolección del corpus tenía el propósito de servir a dos investigaciones diversas: una sobre análisis morfosintáctico y la nuestra sobre argumentación. Así, durante las entrevistas niño-adulto se buscó incentivar tanto la narración como la producción argumentativa.

El fundamento de la decisión de recolectar un corpus con un cierto nivel de intervención (entrevista semi-estructurada) se basa en la necesidad de asegurar en todos los niveles una producción argumentativa mínima.

Dicha productividad, si bien puede ser obtenida mediante grabaciones sin intervención de un tercero, dejando al niño que libremente actúe en su medio y las produzca (tal y como se han realizado en diversas investigaciones), tiene el inconveniente de estar supeditado a que efectivamente el NEP realice diálogos argumentativos, que pueden verse afectados por factores tanto físicos como emocionales en los que el niño se ve envuelto.

Además, con dicha propuesta nos aseguramos que el material argumentativo sea referido al mismo contenido proposicional (el cuento de “Caperucita Roja”) y no a cualquier contenido que en el momento de las grabaciones se produzca, ya que esto último nos llevaría a tener que comparar temáticas diversas en vez de- a través de un mismo contenido- analizar las diversas estrategias utilizadas en cada grupo etario, lo cual resultaría desfavorable a los objetivos de este trabajo de tesis doctoral.



# CAPÍTULO 6

---

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS  
OBTENIDO: GRUPO I (de 3 a 4 años)

**Análisis**  
**Transcripción 1, Grupo I**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°1 (20100621101020.mpg): 3 a 4 años</b> <b>Fragmento 1: de 18-30</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Sergio</b> <b>H2: Guillermo</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
18 E1: ¿y qué hacen?/chicos/ ¿qué hacen?/guillermo // ¿qué hacen aquí caperucita roja y/ la abuelita?/¿qué le regala?	-Directivo, Pregunta abierta -Directivo, vocativo -Directivo, Pregunta cerrada	D-PAb D- Voc D-PCe	3 1 1	-Dialéctica: Hacer avanzar una razón -Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea convencionalmente indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1 1 1
19 H2: están ha	Asertivo, intento respuesta	A-IRes	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1 1
20 E1: ¿están?	Directivo, Pregunta Incompleta	D-PInc	1	-Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1 1 1

				imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea convencionalmente indirecto		
21 H2: habrando	Asertivo, Completar respuesta	A-CRes	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
22 E1: sí/y mira lo que tiene en la mano la abuelita/ ¿una sorpresa?	-Asertivo, acordar -Directivo solicitud -Directivo, Pregunta con alternativa falsa	A-Aco	1	-Dialéctica: hacer avanzar una razón -Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo -Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1: sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas	D-HAR	1
		D-Sol	1		Ret-TIP-CP5	1
		D-PFa	1		R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1
23 H1: una	-Asertivo, intento respuesta	A-IRes	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
24 H2: tiene una camiseta	-Asertivo responder	A-Res	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
25 E1: sí/¿con qué más?	-Asertivo, acordar -Directivo,	A-Aco	1	-Dialéctica: hacer avanzar una razón	D-HAR	1

	Pregunta Incompleta	D- Plnc	1	-Retórica: trabajo imagen propia, cortesía positiva 5, <i>busque acuerdo</i> -Retórica: cortesía atenuadora, AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto y CE 2, <i>dé pistas</i>	R-TIP-CP5  R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1  1
26 H1: una chaqueta	-Asertivo responder	A-Res	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
27 E1: sí/que además ¿es de color?	-Asertivo, acordar -Directivo Pregunta incompleta	A-Aco -Plnc	1	- Dialéctica: hacer avanzar una razón -Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: <i>busque acuerdo</i> -Retórica: cortesía atenuadora: acto amenazador imagen negativa O, cortesía negativa1, sea indirecto y CE 2, <i>dé pistas</i>	D-HAR  R-TIP-CP5  R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1  1  1
28 H1: rosa	Asertivo responder	A-Res	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
29 E1: o rojo /[por eso] le llaman?	-Asertivo, dar alternativa	A-Alt	1	Dialéctica: Hacer avanzar una	A-HAAfRef	1

H1:[rojo]	- Directivo Pregunta incompleta	D-Plnc	1	afirmación de referencia Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	Ret-TIP-CP5	1
30 H2: mira/ee/aquí ya salió el lobo	-Directivo vocativo -Asertivo, narrar	D-Voc A-Narr	1 1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1

## *6.1. Análisis de la transcripción 1, Grupo I*

### *6.1.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 9 actos de habla directivos: 1 pregunta abierta, 1 vocativo, 1 pregunta cerrada, 4 preguntas incompletas, 1 pregunta con alternativa falsa y 1 solicitud,

En segundo término, utiliza 4 actos de habla asertivos: 3 acordar, 1 dar alternativa.

### *6.1.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP:*

2 intentos de respuesta; 1 completamiento de respuesta; 3 respuestas; 1 descripción. Además 1 acto directivo vocativo, con el que cambia de tópico.

En este fragmento, los niños realizan actos de habla asertivos cuya función es responder a las preguntas de E. No hay indicios de que dichas respuestas sean consideradas por el niño con una función argumentativa, como una afirmación de razón o de referencia.

### *6.1.3. Propiedad(es) a la(s) que tributan*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

Vemos que la utilización de estos actos de habla directivos diversos tiene como objetivo incentivar en los niños la producción de afirmaciones. El hablante E, tiene la intención de lograr en los niños la formulación de una estructura Razón-Conclusión: *La chaqueta es roja, por eso se llama “caperucita roja”*. Para ello centra la atención de los niños, los dirige mediante preguntas que de manera indirecta va focalizando la atención y entregan parte del contenido que requiere la respuesta del niño, esto a través de preguntas incompletas que dan pistas sobre lo que el niño debe aportar en su afirmación de respuesta: regalo, chaqueta, color, entrega de conector argumentativo “por eso”; vocativos, para focalizar su atención.

Así, E va modelando en los niños una respuesta que tiene carácter de afirmación de razones: la chaqueta es roja.

Cuando logra que el niño afirme, entonces E entrega el conector “por eso” dentro de una pregunta incompleta. Luego intenta que los niños afirmen la conclusión “por eso le llaman Caperucita Roja”



En este fragmento, el andamiaje de la entrevistadora no logra que los niños realicen dicha conclusión, pues uno de ellos repentinamente cambia el tópico de la conversación y comienza a describir lo que pasa en otra lámina del libro.

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta, es una estrategia de cortesía para atenuar el AAINO (acto amenazador de la imagen negativa del oyente) respecto de la imposición de pedirle respuestas/razones. Esta estrategia tributa a dos propiedades: a la retórica, dado que trabaja la imagen cortés del hablante que pregunta en vez de imponerse, y atenúa la amenaza a la imagen negativa del O evitando una mayor imposición. Pero también tributa a la dimensión dialéctica, porque mediante la pregunta, la entrevistadora anima a los niños a avanzar una razón. El rol dialéctico de E es el de antagonista, que modela al otro, a los niños como protagonistas de ciertas afirmaciones de razón y de referencia: *la chaqueta es de color rojo, por tanto se llama “caperucita roja”*.

E utiliza estas estrategias retóricas de atenuación de la imposición para intentar que los niños avancen una razón para la conclusión.

En cuanto al tipo de andamiaje que utiliza la entrevistadora, podemos decir que es de tipo estructural, pues tiene la intención de modelar el avance de los componentes de la argumentación. Sin embargo no da como resultado una actividad argumentativa por parte de los Nep

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a la dimensión retórica mediante cortesía positiva N° 15, *dé obsequios a O (compasión, comprensión, colaboración)*, pues mediante dichos actos asertivos responden y cooperan con la entrevistadora.

**Transcripción 1, Fragmento 2**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°1 (20100621101020.mpg): 3 a 4 años</b> <b>Fragmento 2: de 047-067</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Sergio</b> <b>H2: Guillermo</b>	<b>Categorías 1</b> Actos de habla	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> Propiedad/función	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
47 H2: y a y aquí/ QUE SALIÓ EL LOBO	A-narrar	A-Narr	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	Ret-TIP-CP15	1
48 E1: °(aaah)°	Expresivo, Refuerzo positivo	E-RP	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
49 H2: y se encuentra con caperucita	A-narrar	A-Narr	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
50 E1: ¿sííí?	Directivo, Pregunta cerrada	D-PCe	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5:	R-TIP-CP5	1

				busque acuerdo		
51 H2: y se la quiere comer	A-afirmar	A-Af	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
52 E1: ¿sííí?	Directivo, Pregunta cerrada	D-PCe	1	-Dialéctica: Convertir una afirmación en afirmación de referencia -Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea convencionalmente indirecto	D-CAfenAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1
53 H2: sí/ se la quiere comer	Asertivo reafirmar	A-Reaf	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1 1
54 E1: ¡no me digas!/ ¿eh guillermo?	Expresivo, desafiar D-Vocativo,	E-Desaf D-Voc	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón  -Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea convencionalmente	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1

				indirecto -Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 2: exagere interés por O	R-TIP-CP2	
55 H2: sí se la quiere comer	Asertivo reafirmar	A-Reaf	1	-Lógica, reafirmar afirmación de referencia -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1
56 E1: ¿se la quiere comer?/sergio/¿se la quiere comer?	-Directivo Pregunta cerrada D vocativo	D-PCe  D-Voc	2  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón  Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
57 H2: sí se la quiere comer/a caperucita/porque ¡tiene unos dientes!	Asertivo, reafirmar Asertivo, justificar	A-Reaf A-Jus	1 1	Lógica, afirmar afirmación de referencia y razón  Retórica, Trabajo de	L-AfRef y R	1

				la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	R-TIP-CP13	1
58 E1: (risas) ¿quién tiene dientes así?	Expresivo, reír Directivo pregunta cerrada	E-Ri  D-PCe	1  1	-Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 8:bromee -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP8  R-TIP-CP15	1  1
59 H2: el [lobo]  H1: [(indica con el dedo la imagen del lobo)]	Asertivo, responder	A-Resp	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
60 E1: ¡oh!	Expresivo, exclamar	E-Exc	1	Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 2: exagere interés por O	R-TIP-CP2	1
61 H2: se quiere comer a caperucita	Asertivo: afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1

62 E1: ¿ah sí?/¿sergio?	Directivo, Pregunta cerrada D-vocativo	D-Pce  D-Voc	1  1	-Dialéctica: Hacer avanzar una razón -Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
H1: (asiente)	Asertivo-afirmar	A-Af	1	-Lógica, reafirmar afirmación de referencia -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	L-ReAfRef  R-TIP-CP15	1  1
63 H2: sí porque [es malo]	Asertivo, afirmar Asertivo, justificar	A-Af A-Jus	1 1	-Lógica, afirmar referente y razón -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP13, dé razones	L-AfRef y R  R-TIP-CP13	1  1
E1: [mm]	Expresivo, refuerzo positivo	E-RP	1	-Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1
64 E1: ¿es malo?	Directivo pregunta cerrada	D-Pce	1	-Dialéctica: convertir una razón en afirmación de referencia -Retórica: Cortesía	D-CRenAfRef  R-CA-AAINO-	1  1

				atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	CN1	
65 H2: sí es malo	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	-Lógica, afirmar referente -Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1
66 H1: pero tiene unos dientes grandes	Asertivo, justificar	A-jus	1	-Lógica, afirmar una razón -Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	Log-AR  R-TIP-CP13	1
67 E1: grandes grandes	Asertivo, repetir	A-Rep	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1

## *6.2. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 1 grupo I*

### *6.2.1. Sobre los actos de habla: la entrevistadora*

*E* utiliza 8 actos de habla directivos: 6 preguntas cerradas; 3 vocativos. A su vez, 4 expresivos: 1 refuerzo positivo, 1 desafiar, 1 reír, 1 exclamar.

Además, 1 asertivo repetir.

### *6.2.2. Sobre los actos de habla: El desempeño del NEP*

En el caso de los niños, estos producen 12 actos de habla asertivos: 1 descripción, 1 narración, 1 reafirmación; 5 afirmación; 3 justificaciones y 1 respuesta.

### *6.2.3. Propiedad(es) a la(s) que tributan*

#### *El andamiaje de E*

En el caso de *E*, 5 actos de habla directivos pregunta cerrada tributan a dos propiedades:

- Dialéctica, pues cuentan como un intento de hacer avanzar una razón, una afirmación de referencia o en la conversión de una afirmación en afirmación de referencia.

- Retórica, pues al utilizar una pregunta en vez de un directivo de orden o solicitud, cuidan la imagen negativa del oyente mediante cortesía negativa 1, i.e. *sea convencionalmente indirecto*.

El recurso a la pregunta cerrada tiene la función de cuestionar o dudar de la aseveración entregada por el niño. Esto, sumado a la insistencia de la entrevistadora, convierte una afirmación no controversial en controversial, lo que es comprendido por los niños que luego de reafirmar su afirmación, proceden a ofrecer una razón para la afirmación.

También se utiliza un expresivo con función desafiar que cumple dos funciones:

- Dialéctica: al poner en duda la afirmación del O, estimula al NEP a hacerse cargo de su afirmación y plantear una razón.



-Retórica: al atenuar el AAIPO, *acto amenazador de la imagen positiva del oyente*, mediante la estrategia de cortesía positiva 2 (CP2), *exagere interés, aprobación, simpatía por O*.

En el caso de los asertivos, acordar y expresivos de refuerzo positivo y dos preguntas cerradas, tributan a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 1 (CP1), atiende los intereses de O, Cortesía positiva 5 (CP5), *busque acuerdo* y cortesía positiva 15 (CP15), *coopere*.

¿Explicación o argumentación? Debemos hacer notar que la entrevistadora intenta hacer controversial una afirmación que en principio no lo es. Así, “*El lobo se quiere comer a la abuelita*” no tiene carga de controversialidad, es una afirmación que está expuesta en el cuento como un hecho verificable, como parte del relato. Por tanto, más que una argumentación, se corresponde con una explicación. Y en ese sentido nos parece importante tener siempre presente la distinción entre explicación y argumentación. Por ello quizás toma varios turnos (5) el lograr que el NEP apoye su afirmación en una razón, pues en principio ¿por qué sería necesario apoyar algo evidente?

De todas formas, con la pregunta cerrada, se logra que los niños realicen una afirmación de referencia “Sí, el lobo se la quiere comer” y que luego reafirmen dicha afirmación. La entrevistadora vuelve a poner en duda dicha afirmación lo que impulsa a los niños a avanzar una razón para dicha afirmación “*porque tiene unos dientes*”. Es decir, mediante la estrategia de la duda y la insistencia, *E* logra que los niños avancen una afirmación de referencia y una razón para la misma.

#### *El desempeño de los NEP*

En este segundo fragmento aparece un esquema argumentativo del tipo *conclusión-razón* o Afirmación de referencia (Conclusión) – Afirmación de razón.

Los actos de habla asertivos tributan a diferentes propiedades:

Cuando son actos asertivos con función de narrar o describir, tributan a la dimensión retórica, al trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 15, *cooperación*.

Cuando los actos asertivos tienen función argumentativa de *afirmar un referente*

tributan a dos propiedades:

- Lógica: afirmar el referente
- Retórica: Trabajo de la imagen propia, cortesía 15 *cooperación*.

Cuando los actos asertivos tienen función “justificar” tributan a dos propiedades:

- Lógica: afirmar una razón
- Retórica: Trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 13, *dé (o pida) razones*.

Vemos por tanto en este segundo fragmento que aparece un esquema argumentativo del tipo Afirmación de referencia (Conclusión) – Afirmación de razón (argumento/razón). Además los niños producen otros actos de habla asertivos: 3 para describir/narrar, 3 para responder.

### Transcripción 1 Fragmento 3

Grupo I Transcripción N°1 (20100621101020.mpg): 3 a 4 años Fragmento 3: de 97-116  E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Sergio H2: Guillermo	Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
97 E1: ¿ah sí?/¿se ha acabado tan rápido?/ pero yo os quiero preguntar una cosa porque yo no me he quedado tranquila ¿eh?/ yo no me he enterado muy bien de/porqué leee disparan al lobo y ha sido malo/¿qué ha hecho?	Directivo,	D-Pce	2	Dialéctica: Hacer avanzar una razón	D-HAR	1
	Pregunta cerrada					
	E-deseo					
	E- inquietud	E-Des	1	- Retórica: Cortesía atenuadora,	R-CA-AAINO-CN1	1
	A-negar	E-inq	1	Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
	D-Pregunta abierta	A-negar	1			
	D-Pregunta cerrada	D-Pab	2	Retórica: Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen	R-TIP-AI-Hum	1
		D-PCe	1			
98 H2: pues comerse a caperucita y a la'buela	A-respuesta, justificar	A-Res	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	L-AR R-TIP-CP13	1 1

99	E1: ¿se las come a las dos?	Directivo, Pregunta cerrada	D-Pce	1	Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 1, <i>atienda al oyente</i>	R-TIP-CP1	1
100	H1: sí se las come a las dos	A-reafirmar	A-Reaf	1	Lógica, reafirmar razón	L-RR	1
101	E1: ¡ah!/y es por eso ¡tiene esta tripa tan grande!	E-sorpresa A, justificar	E-Sor A-jus	1 1	Lógica, avanzar un respaldo Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	L-ARes  R-TIP-CP13	1
102	H2: sí tiene una tripa tan grande	A-reafirmar	A-reaf	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar	R-TIP-CP15	1  1
103	E1: oye/y caperucita ¿se ha portado bien o se ha portado mal/sergio?	Directivo, vocativo  D-pregunta con alternativa	D-voc  D-Alt	2  1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia	A-HAAfRef	1
104	H2: se ha portado bien	A-Afirmación	A-Af	1	Lógica, afirmar referente	L-AfRef	1  1
105	E1: ¿seguro?/yo creo que se ha portado un poco mal ¿eh?	D-Pregunta Cerrada A-afirmar	D-Pce A-Af	1	Dialéctica: Cuestionar una afirmación de referencia  Lógica, afirmar referente opuesta	D-CuAfRef  L-AfRefOp	1  1

106	H2: ¿por qué?	-Directivo Pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón	D-HAR	1 1  1
107	E1: ¿por qué?/a ver/pensad un poquito/a ver/¿porqué creéis que se ha portado bien o mal?/¿se ha portado bien?	D-Pregunta abierta D-Orden D-Pregunta con alternativa D-Pregunta cerrada	D-PA D-Or D-PAIt D-PCe	1 1 1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón - Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1 1
108	H2: se ha portado mal	A-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente opuesta Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar Y CP5, buscar acuerdo	L-AfRefOp  R-TIP-CP15 y 5	1  1

109	E1: ¿porqué?/¿a ver?	D-Pregunta abierta	D-PA	2	Dialéctica: Hacer avanzar una razón - Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1
110	H2: p/por//¿me lo cuentas tú?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1
111	E1: no mejor me lo cuentas tu porque yo no estoy segura de lo que voy a decir/prefiero que me lo cuentes tú/ y yo te digo si estoy de acuerdo o no	Asertivo, negación Asertivo- afirmar Asertivo, dudar Expresivo, preferencia Compromisorio, promesa	A-Neg A-Af A-Du E-Pref C-Pro	1 1 1 1	Lógica, afirmar una afirmación de referencia y una razón  Dialéctica: Hacer avanzar una razón  Retórica: Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen:	L-AfRef y R D-HAR  R-TIP-AI-Hum  R-TIP-CP13	1  1  1

					humildad Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé y pida razones</i> . Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 10: <i>prometa</i>	R-TIP-CP10	1
112	H2: eeh/ se ha´cercado a la cama/ aah( suspira)/pero está el lobo/ ooh(suspira)/dentro de la cama	A-justificar E-suspirar	A-Jus E-Sus	1 1	Lógica, afirmar una razón	L-AR	1
113	E1: ¿sííí?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
114	H2: sí	Asertivo- reafirmar	A-Reaf	1	Lógica, reafirmar razón	L-RR	1
115	E1: ¡ah!/y se ha acercado a la cama y no se tenía que haber acercado	Expresivo, exclamar Asertivo- parafrasear	E-Exc A-Par	1 1	Lógica, explicitar razón Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-ER  R-TIP-CP15	1  1
116	H2: no/porque no	Asertivo-negar Asertivo-justificar	A-Neg A-jus	1 1	Lógica, reafirmar razón	Log-RR	1

### *6.3. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 1 grupo I*

#### *6.3.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora.*

En el caso de la entrevistadora, utiliza 12 actos de habla directivos: 5 preguntas cerradas; 3 preguntas abiertas; 1 vocativo, 2 preguntas con alternativa. Además, utiliza 5 actos de habla expresivos: 1 deseo, 1 inquietud, 1 sorpresa, 1 preferencia, 1 exclamación. Por último, 1 compromisorio, promesa y 6 asertivos: 1 negar, 2 afirmar, 1 justificar, 1 dudar, 1 parafrasear.

#### *6.3.2. Sobre los actos de habla: El desempeño del NEP.*

Los niños utilizan 9 actos asertivos: 3 justificaciones; 3 reafirmaciones, 2 afirmaciones; 1 negación. Además, utiliza 2 directivos; 1 pregunta abierta y 1 expresivo, suspirar.

#### *6.3.3. Propiedad(es) a la(s) que tributan*

##### *El andamiaje de E*

Los directivos pregunta cerrada, abierta y alternativa tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica:

- A la Dialéctica pues mediante ellos, la entrevistadora hace avanzar razones y afirmación de referencia: “El lobo es malo”; “Caperucita se ha portado bien” “Caperucita se ha portado mal”
- A la Retórica pues atenúa el AAINO, *acto de amenaza de la imagen negativa del oyente*, de poner en duda lo que afirma mediante pregunta, utilizando por tanto CN1, sea convencionalmente indirecto, es decir, en vez de ordenar una respuesta al niño, utiliza una pregunta.

En el caso del asertivo dar razones, tributan a dos propiedades: Lógica y retórica.

- A la Lógica pues mediante ellos avanza afirmación de referencia: “Yo creo que se ha portado un poco mal” y razón “porque se ha acercado a la cama y no tenía que haberse acercado”.
- A la Retórica, pues trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13, dé (o



pida) razones.

Si hasta ahora la entrevistadora había participado como un “antagonista” que modela la actividad argumentativa de los NEP, en el turno 105 toma un rol de protagonista de una afirmación de referencia que se opone a la de los niños. Y los niños inmediatamente producen un acto de habla pregunta abierta, para “hacer avanzar una razón a E”, con lo cual cambian su rol de protagonista a antagonista.

La negación de avanzar una razón por parte de E en dos oportunidades, es un acto amenazador de la imagen positiva del oyente, por cuanto se niega a cooperar. Y para repararlo, utiliza algunos actos retóricos en el turno 111 que tributan al trabajo de la imagen propia, con actividad de autoimagen, *ser humilde*, y con cortesía positiva, *dé razones y prometa*.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a dos propiedades. Lógica, y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante ellos, el NEP afirma dos referentes: “(Caperucita se ha portado) bien” y “ “Caperucita se ha portado) mal” y avanza razones: “porque se ha acercado a la cama pero estaba el lobo” y “no porque no”
- A la propiedad retórica, porque trabaja la imagen positiva mediante cortesía 15, cooperar y 13, dar razones.

Cabe hacer notar la contradicción en las afirmaciones de referencia del NEP. En el primer caso afirma lo que cree, y en el segundo caso, afirma lo que cree que quiere escuchar la entrevistadora, mostrando con esta afirmación acuerdo con ella. Ahora bien, como la entrevistadora le solicita justificar la nueva afirmación, entonces el NEP se niega cortésmente mediante pregunta: “¿me lo cuentas tú?” y posteriormente, a solicitud de la entrevistadora, avanza una razón que va acompañada cada tanto por “suspiros” intermitentes, como si le costara trabajo “fabricar” razones para la solicitud de la entrevistadora. En este caso, el trabajo de justificar una afirmación en la que parece no creer, es una solicitud un poco forzada por parte de la entrevistadora. Y al finalizar este

fragmento, el H2 muestra que ya no quiere cooperar dando por razón un “no, porque no”.

¿Cómo ha sido el andamiaje en este fragmento? Pensamos que se ha tornado un poco artificial puesto que como los niños siguen los ejemplos del adulto, en muchos casos ofrecerse a dar razones es un modo de ejemplificar el cómo argumentar. Si la entrevistadora se niega a dar razones, no está modelando el comportamiento del NEP. Por otra parte, en lugar de hacer avanzar razones para la primera afirmación del NEP “Caperucita se ha portado bien”, lo que hace es afirmar el opuesto. Con ello, y en virtud del principio de cooperación de Grice, y de la estrategia 15 de cortesía positiva, el niño se muestra dispuesto a cooperar y buscar acuerdo con la entrevistadora, en desmedro de su propia opinión. Lo que tiene por resultado una opinión falsa y que luego tiene el trabajo de sustentar mediante razones.

Como la entrevistadora muestra acuerdo y parafrasea dicha razón, decimos que este andamiaje fue más bien el de construir estructura, pero no de evaluar dicha estructura.

**Análisis**  
**Transcripción 2, Grupo I**

Grupo I Transcripción N°2 (20100617095007): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlota H2: Guillermo	Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
18 E1: se disfraza//guillermo/bueno tú le puedes ayudar ¿eh guillermo? a carlota//¿se disfraza? El lobo/¿de quién se disfraza?	Asertivo, afirmar Directivo vocativo Directivo solicitud Directivo pregunta	<b>A-Af</b>  <b>D-Voc</b> <b>D-Sol</b>  <b>D-PCe</b>	<b>1</b>  <b>1</b> <b>1</b>  <b>2</b>	Dialéctica: hacer avanzar afirmación Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i> Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía encubierta 2, dé pistas	D-HAAf  R-CA-AAINO- CN1    R-TIP-CE2	<b>1</b> <b>1</b>          <b>1</b>
19 H1: [de abuelita]	Asertivo, responder	A-Res	1	Lógica, afirmar afirmación Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AAf  R-TIP-CP15	1

H2: [de abuelita]	Asertivo, responder	A-Res	1	Lógica, afirmar afirmación Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AAf  R-TIP-CP15	1
20 E1: y ¿por qué?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
21 H2: porque/es que como ya se ha- se ha comido a la abuelita/ se disfraza de-de- con su pijama/ ya está	Asertivo, justificar Asertivo, cerrar	A-jus  A-Cerr	1  1	Lógica, afirmar una razón Dialéctico: finalizar diálogo Retórica: Acto amenazador imagen positiva del oyente, sin atenuación	L-AR  D-FD AAIPOSA	1  1 1

#### 6.4. Análisis de la transcripción 2, Grupo I

##### 6.4.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, realiza 2 actos directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta.

##### 6.4.2. El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 4 actos de habla asertivos: 2 asertivos respuesta, 1 asertivo justificación mediante relación temporal y 1 asertivo para cerrar el tema.

##### 6.4.3. Propiedad (es a la(s) que tributa

###### *El andamiaje de la Entrevistadora*

La pregunta cerrada y abierta tributan a la dimensión dialéctica, al hacer avanzar una afirmación “(El lobo se disfraza) de abuelita” y una razón “porque/es que como ya se ha- se ha comido a la abuelita/ se disfraza de-de- con su pijama/ ya está”, respectivamente. Además, ambas tributan a la propiedad retórica, pues se atenúa la imposición del acto de solicitud de afirmar mediante pregunta, es decir, con cortesía negativa 1, *sea indirecto*

El andamiaje de la entrevistadora en este punto es de tipo estructural: invita a avanzar afirmaciones y razones mediante un rol de antagonista que pregunta en vez de afirmar. Así, produce el modelamiento de niño como protagonista de ciertas afirmaciones de razón y de referencia que podemos considerar como *construcción de explicaciones* que quizás espera lograr la entrevistadora, e.g. *el lobo se disfraza de la abuelita porque quiere engañar a caperucita*.

En este punto llama la atención la razón utilizada por el NEP: “(el lobo se disfraza de abuelita porque) como ya se la ha comido, se disfraza con su pijama”. Advertimos una relación causa-efecto basada en la sucesión de eventos, es decir, porque uno se produce antes (se come a la abuelita) entonces ocurre el otro después. En este caso, la entrevistadora no realiza un andamiaje que invite a reflexionar de algún modo sobre la corrección de esta argumentación, es decir no realiza ningún andamiaje a nivel evaluativo de este fragmento.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan tanto a la dimensión lógica como retórica de la argumentación.

A la dimensión lógica, porque mediante esta respuesta se podrá invitar a avanzar una razón para explicarla.

A la dimensión retórica, puesto que tributa al trabajo de la imagen propia por mostrarse como un hablante cooperador.

En el caso del asertivo justificar tributa a dos propiedades: Lógica y retórica. A la primera dado que permite avanzar una razón; a la segunda porque cuenta como trabajo de la imagen positiva del hablante: mostrarse como ser que apela a razones.

Cabe hacer notar el uso de un asertivo “ya está” que al tener la intención de hacer finalizar las preguntas, representa un AAIPO abierta sin cortesía al implicar que “ya no gusta” de cooperar con las preguntas de *E*.

**Fragmento 2: de 0152-0169**

Grupo I Transcripción N°2 (20100617095007): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlota H2: Guillermo		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
152	E2: yaa//cuéntenme/ ¿hay alguien que se haya portado realmente mal en el cuento?/¿quién se ha portado- quien se ha portado mal en el cuento?/¿a ver?	Asertivo, acordar Directivo solicitud D-pregunta abierta	<b>A-aco</b>  <b>D-Sol</b>  <b>D-PAb</b>	<b>1</b> <b>1</b> <b>2</b>	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	A-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	<b>1</b>  <b>1</b>
153	H2: EL-EL LOBO FERROZ	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar una afirmación de referencia	L-AfRef	1
154	E2: el lobo feroz	Asertivo repetir	A-Rep	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
155	H2: y se-[ y a- y a-y ésta] también nos ha gustado	Expresivo, gustar	E-Gus	1	Retórica: trabajo imagen propia: mostrar lo que me gusta Retórica: Trabajo	R-TIP-AI-gustos  R-TIP-CP15	1

				imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.		
E2: [¿Por qué]	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
156 E2: ¿por qué se ha portado mal el lobo?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
157 H2: ¿sabes? como/eh/ [sabes como / nno hemos contado?]	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Finalizar diálogo Retórica: AAIPO	D-FD Retórica: AAIPO	1
158 H1: (se muerde la uña) [porque tenía hambre/ y quería comer]	Asertivo, justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón	L-AR	1



159	E2: porque quería comer/ [¿por eso se ha portado mal?]	Asertivo, parafrasear Directivo, pregunta cerrada	A-Par  D-PCe	1  1	Dialéctica: cuestionar razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-CUR  R-CA-AAINO-CN1	1
	H2: [¿Sabes como los hemos contado?]	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Finalizar diálogo Retórica: AAIPO	D-FD Retórica: AAIPO	1
	H1: [ (asiente) ]	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo con H2	R-TIP-CP5	1
160	E1: y [cuando yo]/ °(eespeerate)° (mirando a H2)	D-solicitud	D-Sol	1	Retórica: AAINO	R-AAINO	1 1
	H2: [¿sabes como nos / nno hemos contado?]	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Finalizar diálogo Retórica: AAIPO	D-FD Retórica: AAIPO	1
161	E2: y cuando yo quiero comer ¿también me porto mal?	D-pregunta cerrada,	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía	D-CUR  R-CA-AAINO-CN1	1  1

					negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
162	H1: (asiente con la cabeza)	Asertivo afirmar	A-Af	1	Lógico: afirmar su razón	L-AR	1
163	H2: (niega con la cabeza)	Asertivo negar	A-Neg	1	Lógico: negar su razón	L-NR	1
164	E2: ¡en serio!	Expresivo, sorpresa	E-Sor	1	Dialéctico: cuestionar razones Retórico: cortesía atenuadora AAIPO+ cortesía positiva 2exagere	D-CUR R-CA-AAIPO-CP2	1 1

## 6.5. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 2.

### 6.5.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 5 actos de habla directivo pregunta: 2 solicitudes, 1 pregunta abierta, 2 preguntas cerradas. Además, utiliza 2 actos asertivos: 1 acordar, 1 repetir, 1 parafrasear. Por último, 1 expresivo, sorprenderse, con función solicitar razones, cuestionar razones.

### 6.5.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, realizan 5 actos de habla asertivos: 1 responder, 1 justificar, 1 reafirmar, 1 afirmar y 1 negar. Además, 1 expresivo, gustar y por último, 4 directivos, pregunta cerrada.

### 6.5.3. *Propiedades argumentativas*

#### *El andamiaje de la entrevistadora:*

En el caso de la entrevistadora, los actos de habla tipo pregunta tributan a la dimensión: dialéctica y retórica. A la propiedad dialéctica- al solicitar que el NEP avance tanto afirmaciones de referencia como razones para sustentarlas. A la propiedad retórica, dado que, como lo realiza de manera indirecta, trabaja la imagen del otro, con cortesía atenuadora de la amenaza a la imagen negativa del NEP pues este acto directivo le solicita responder argumentativamente.

Vemos que se produce un AAINO hacia H1 por parte de la entrevistadora, al solicitarle que “espere” y que tiene como fin que la deje hablar, que respete su turno.

Otro punto es el intento de cuestionar las razones dadas por los niños “(El lobo es malo) porque tiene hambre y quiere comer”. La entrevistadora utiliza una “reductio ad absurdum” para mostrar que la razón no es buena y hacer avanzar a los niños una nueva afirmación. De ello resulta que un niño afirma y el otro niega el contenido.

Así, en este fragmento encontramos que la entrevistadora ha realizado un andamiaje estructural, al hacer avanzar afirmaciones de referencia y razones y ha intentado realizar un andamiaje evaluativo al cuestionar la bondad de la justificación que han dado los NEP.

### *El desempeño del NEP*

En el caso del NEP, sus actos de habla tributan a la propiedad lógica cuando avanza una afirmación o razón y, a su vez, a la propiedad retórica, porque trabajan su imagen personal de seres cooperadores (CP15) y racionales (CP13).

Llama la atención del recurso a la insistencia mediante la repetición -3 veces- de un directivo pregunta, con intención de cuestionar terminar las preguntas de *E*, lo que representa un AAIPO al indicar que no se quiere cooperar en la conversación.

**Fragmento 3: de 0172 a 0185**

Grupo I Transcripción N°2 (20100617095007): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlota H2: Guillermo		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
172	H1: nadie (arrastrando las manos por la mesa)	Asertivo, afirmación	A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia	L-AfRef	1
173	E2: ¿nadie más?	Directivo pregunta cerrada	D-Cerr	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia 2 Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1
174	H2: sí(levantando la mano)	Asertivo, afirmación	A-Af	1	Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
175	E2: ¿a ver/quién?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica, Trabajo de la imagen propia	D-HAAfRef  R-TIP-CP1	1  1

					cortesía positiva 1: atienda al oyente Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	R-CA-AAINO-CN1	1
176	H2: EL CAZADOR	Asertivo: afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente 2  Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AfRef 2  R-TIP-CP15	1  1
177	E2: ¿se ha portado mal?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar una afirmación de referencia	D-CuAfRef	1
178	H2: sí porque/ porque le ha disparado al lobo [así <i>pium</i> ]	Asertivo: justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	L-AR  R-TIP-CP13	1  1
	E2: [oh! Madre mía! ¿porqué?]	Expresivo, exclamar Directivo-Pregunta abierta	E-Exc  D-PAb	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar razón 2 Retórica, Trabajo de la imagen propia cortesía positiva 2:exagere interés, aprobación, simpatía	Dialéctica: HAR2  R- TIP-CP2	1  1

				por O		
179	E2: ¿y eso es malo/ que la haya disparado al lobo?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-CUR R-CA-AAINO- CN1  1
180	H2: si	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Lógica: Reafirmar razón	L-RR  1
181	E2: ¿qué crees tú?(mirando a H1) ¿es malo el cazador también?	Directivo pregunta abierta Directivo pregunta cerrada	D-PAb  D-PCe	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1  1
182	H1: (asiente con la cabeza)	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Lógica: reafirmar afirmación de referencia 2	L-ReAfRef2  1
183	E2: ¿es malo el cazador también?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía	D-CuAfRef  R-CA-AAINO- CN1  1

				atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
184	H1: (asiente con la cabeza)	Asertivo- reafirmar	A-Af	1	Lógica: reafirmar afirmación de referencia 2	L-ReAfRef 2 1
185	H2: pero ((XXX))	Asertivo, afirmación incompleta	A-Aflnc	1	Lógica: intento de cuestionar afirmación	L-ICuAfRef2 1



## *6.6. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 2*

### *6.6.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E, utiliza 7 directivos: 4 preguntas abiertas, 3 preguntas cerradas. Además, 1 expresivo, exclamar.

En segundo término, utiliza 1 acto de habla expresivo exclamar.

### *6.6.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones se constituyen de 8 actos de habla asertivos: 3 afirmaciones, 3 reafirmaciones, 1 justificación y 1 intento de afirmar.

### *6.6.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, el uso de los directivos pregunta abierta y cerrada tributan a dos propiedades: Dialéctica y retórica:

- A la propiedad dialéctica, puesto que la pregunta abierta es utilizada para hacer avanzar una afirmación de referencia “El cazador (se ha portado mal)” y una razón “porque le ha disparado al lobo, así pium”. La pregunta cerrada para hacer avanzar un cuestionamiento a la afirmación de referencia, para hacer avanzar otra razón y para hacer avanzar otra afirmación de referencia.
- A la propiedad retórica, porque trabaja la imagen cortés del hablante que pregunta en vez de imponerse, y atenúa la amenaza a la imagen negativa del O evitando una mayor imposición.

Tenemos un andamiaje estructural que hace avanzar componentes argumentativos en los niños y los modela como protagonistas de ciertas afirmaciones de razón y de referencia. También se vislumbra un andamiaje evaluativo por cuanto cuestiona la afirmación y la razón dada por ellos.

Sin embargo, el sólo uso de preguntas abiertas o cerradas no logra que los niños se

cuestionen su afirmación “el cazador es malo” ni la razón “Porque le dispara la lobo”.

El resultado de obtener afirmaciones de referencia y razones es compatible con las investigaciones anteriores que afirman que los NEP a esta edad son capaces de ofrecer una opinión (afirmación de referencia) y una razón. El punto es que no sabemos si una gestión más diversa de la entrevistadora pudiera haber logrado un giro y hacer reflexionar a los niños sobre si dichas razones son adecuadas. Sólo con la pregunta que duda, no basta en este caso.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a dos propiedades: lógica y retórica:

- A la dimensión lógica, con los asertivos afirmar y reafirmar avanzan una afirmación de referencia “El cazador también es malo” como su razón “porque le dispara al lobo”.
- A la propiedad retórica pues cuenta como trabajo de la imagen positiva del hablante: mostrarse como ser que apela a razones (CP13) y es cooperador (CP15).

Pero como mencionamos antes, el NEP no llega a reflexionar sobre la calidad de su razón y afirmación, se mantiene en la reafirmación de las mismas.

**Fragmento 4: 0186 - 0199**

Grupo I Transcripción N°2 (20100617095007): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlota H2: Guillermo		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
186	E2: y caperucita roja ¿cómo se ha portado?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1
187	H1: bien	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia 1 Retórica: Trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AfRef1  R-TIP-CP15	1  1
188	E2: [¿siempre bien?]	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar Cualificador Retórica: Cortesía atenuadora,	D-CUQ  R-CA-AAINO-CN1	1  1

					Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
H2: [((XXX))]							
189	E2:¿Siempre bien caperucita? ¿ha sido siempre buena?	Directivo pregunta cerrada,	D-PCe	2	Dialéctica: Cuestionar Cualificador Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-CUQ  R-CA-AAINO-CN1	1  1
190	H2: y la abuelita	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia 2 Retórica TIP,cortesía cooperar	L-AfRef2  R-TIP-CP15	1  1
191	E2: ¿ha sido siempre buena caperucita?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar Cualificador Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía	D-CUQ  R-CA-AAINO-CN1	1  1

					negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
192	H2: y la abuelita también	Asertivo-reafirmar	A-ReAf	1	Lógica, reafirmar afirmación de referencia 2	L-ReafAFRef2	1
193	E2: y ¿qué me dicen de que ha desobedecido y se ha ido por el camino y [no se ha ido por el ca]?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Lógica, avanzar razón que cuestiona Q de Af Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	L-ARCUQ R-CA-AAINO-CN1	1 1
	H2: [sendero]	Asertivo-correr	A-Co	1	Retórica: AAIPO sin atenuación	R-AAIPOSA	1
194	E2: yaa// y ¿qué ha pasado ahí? ¿se ha portado bien?	Asertivo, acordar Directivo pregunta abierta Directivo pregunta cerrada	A-Aco D-PAb D-PCe	1 1 1	Dialéctica, hacer avanzar una afirmación de referencia 3 Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía	D-HAAFRef2 R-TIP,CP5 R-CA-AAINO-CN1	1 1 1

					negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
195	H2: no	Asertivo, negar	A-Neg	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia 3 Retórica: TIP cooperar	L-AfRef2 R-TIP, cooperar	1 1
196	E2: a ver/¿porqué?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1
197	H2: porque es que/ como ha ido/ por este camino/ se encontró con el lobo	Asertivo, justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	L-AR R-TIP-CP13	1 1
198	E2: ya ya/ entonces ahí no anduvo tan bien la cosa//bueno/	Asertivo, acordar Asertivo, parafrasear Expresivo. Agradecer Directivo invitar	A-Aco A-Par E-agr D-inv	1 1 1 1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva,	R-TIP-CP5 R-TIP-CP15	1 1

	muchas gracias/[ chicos muchas gracias]//un besito/ mmua/ un besito/ muchas gracias/ y vamos a elegir(el premio)				CP15, regale bienes simpatía cooperación a O.		
199	H2: ¡nos va a dar algún premio!	Expresivo, alegría	E-Al	1	Retórica: TIP, actividad autoimagen: nos hemos portado bien	R-TIP, Al, portarse bien	

## *6.7. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 2*

### *6.7.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E, utiliza 8 actos de habla directivos. 6 preguntas cerradas, 1 pregunta abierta y 1 invitar. Además, se producen 3 actos de habla asertivos, de los cuales 2 son para acordar, 1 parafrasear. Por último, 1 expresivo, agradecer.

### *6.7.2. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones se constituyen de 6 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 1 reafirmación, 1 acordar, 1 negar y 1 justificar. Además de un acto de habla expresivo de alegría.

### *6.7.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, el uso de los directivos pregunta cerrada y dos directivos pregunta abierta tributan a dos propiedades: Dialéctica y retórica:

- A la propiedad dialéctica, dado que mediante la pregunta cerrada hace avanzar una afirmación de referencia “(Caperucita se ha portado) bien”. Además hace avanzar un cuestionador del cualificador de la afirmación de referencia, mediante la pregunta cerrada con adverbio *siempre*, “¿Siempre se ha portado bien?”. Por último, hace avanzar una nueva afirmación de referencia (3) a las ya dichas por los NEP. La pregunta abierta es utilizada para hacer avanzar una razón.
- A la propiedad retórica, pues trabaja la imagen cortés del hablante que pregunta en vez de imponerse, y atenúa la amenaza a la imagen negativa del O evitando una mayor imposición (CN1). Por otra parte, trabaja la imagen de hablante que busca acuerdo (CP5).

Decimos que en este fragmento encontramos tanto un andamiaje estructural, que invita a los NEP a avanzar componentes argumentativos como la afirmación de referencia y la razón. Pero además tenemos un andamiaje evaluativo, pues cuestiona la pertinencia del



cualificador de la afirmación de referencia “Caperucita se ha portado bien”, que tiene un cualificador implícito de “siempre se ha portado bien” y que es cuestionado por la entrevistadora.

En este caso, el andamiaje evaluativo tiene como efecto que uno de los NEP avance otra afirmación de referencia centrada en un hecho específico y una razón: “(Caperucita no se ha portado bien cuando desobedeció a su madre) porque como ha ido por este camino se encontró con el lobo”

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos afirmar, reafirmar, justificar y negar tributan tanto a la dimensión lógica como retórica:

- A la dimensión lógica, al afirmar y reafirmar tanto sus afirmaciones de referencia “Caperucita se ha portado bien, “La abuelita también (Se ha portado bien)” y “caperucita no se ha portado bien (Cuando desobedeció a su madre)” y cuando avanza su razón “porque como ha ido por este camino se encontró con el lobo”
- A la propiedad retórica pues sus intervenciones cuentan como trabajo de la imagen positiva del hablante: mostrarse como ser que entiende razones, que apela a ellas y es cooperador.

**Análisis**  
**Transcripción 3, Grupo I**

**Fragmento 1: De 0022-0029**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°3 (20100621093025): 3 a 4 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Beatriz</b> <b>H2: Nicolás</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
22 H2: (pasa otra hoja) otro lobo que/eh malo	Asertivo, Afirmación	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, ser cooperador	L-AfRef  R-TIP-CP15	1
23 E1: ¿es malo?/¿porqué es malo?	Directivo pregunta cerrada Directivo pregunta abierta	D-PCe  D-PAb	1  1	Dialéctica, hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
24 H2: poedque sí poeque (inspira)/ [comé a] la caporucita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, avanzar razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP13, dé razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1

H1: [po'que]	Asertivo, responder	A-IREs	1	Lógica: Intento de avanzar razón Retórica: TIP, Cortesía, cooperar	L-IAR R-TIP-CP15	1 1
25 E1: jah!	Expresivo, Refuerzo positivo	E-RP	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
26 H1: y'abuelita	Asertivo, completar afirmación	A-CAf	1	Lógica: completar razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP13, dé razones	L-CR R-TIP-CP13	1 1
27 H2: y la'buelita	Asertivo, completar afirmación	A-CAf	1	Lógica: completar la razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP13, dé razones	L-CR R-TIP-CP13	1 1
28 E1: ah!/jse come a la caperucita y a la abuelita!	Expresivo, exclamar	E-exc	1 1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
29 H1: sí	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1

## *6.8. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 3*

### *6.8.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta. Además, 2 expresivos: 1 refuerzo positivo, 1 exclamar.

### *6.8.2. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 5 actos de habla asertivos: 2 del tipo afirmación y reafirmación, 1 para justificar, 1 intento de justificar.

### *6.8.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta y cerrada tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica:

- A la propiedad dialéctica porque mediante ellas hace avanzar una razón: “*(el lobo es malo) porque se come a caperucita y a la abuelita*”
- A la propiedad retórica, pues trabaja la imagen cortés del hablante que pregunta en vez de imponerse, y atenúa la amenaza a la imagen negativa del O evitando una mayor imposición.

En andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, ya que produce que el NEP avance una razón.

No se observa andamiaje evaluativo por cuanto la entrevistadora sólo corrobora y asiente (mediante refuerzo positivo y exclamativo) respecto de este esquema argumentativo presentado por los niños.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan tanto a la dimensión lógica como retórica de la argumentación.

- A la dimensión lógica pues con el uso de asertivos afirman “Otro lobo malo” y justifican “porque se come a Caperucita y a la abuelita”

- A la dimensión retórica, pues cuenta como trabajo de la imagen positiva del hablante: mostrarse como ser que apela a razones (CP13), que manifiesta acuerdo (CP5) y como hablante cooperador (CP15)

**Fragmento 2: De 0052-0060**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°3 (20100621093025): 3 a 4 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Beatriz</b> <b>H2: Nicolás</b> <b>Duración: 12'15''</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
52 H2: (va alejando el libro a medida que H1 se acerca) y mida/ la tdipita	Directivo-solicitud	D-Sol	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
53 E1: a ver la tripi	Directivo solicitud	D-Sol	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar. Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 1: atiende al oyente	R-TIP-CP15 R-TIP-CP1	1
54 H2: (alejando el libro) ¡está gor da!	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AAf R-TIP-CP15	1 1
55 E1: ¡ah sí!/¿porqué está gorda?	Expresivo, refuerzo positivo Directivo, pregunta abierta	E-RP D- PAb	1 1	Dialéctica, convertir una afirmación en afirmación de referencia Retórica, cortesía atenuadora,	D-CAfenAfRef R-CA-AAINO-CN1	1 1

				Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>		
56 H2: pod que sí/podque está gorda	Asertivo-justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón. Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
57 E1: porque tiene a caperucita el lobo dentro/¿como grandes?	Asertivo-justificar	A-jus	1	Lógica, explicitar razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-ER  R-TIP-CP15	1  1
58 H1: (hace una mueca imitando a E1) sí	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
59 E1: así/ grandes grandes	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1

## *6.9. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 3*

### *6.9.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 directivo solicitud, 1 pregunta abierta.

### *6.9.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 1 justificación. Además, 1 directivo solicitud.

### *6.9.3. El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, el directivo pregunta abierta tributa a la propiedad dialéctica y retórica:

-A la dialéctica pues convierte una afirmación en afirmación de referencia: de “*la tripita está gorda*” a “*¿Por qué está gorda?*”

- A la propiedad retórica pues atenúa la imposición a la imagen negativa del NEP mediante pregunta (CN1).

El asertivo justificar tributa a la dimensión lógica y retórica:

-A la propiedad lógica pues cuenta como el avance de una explicitación de la razón dada por el NEP

- A la propiedad retórica pues trabaja la imagen positiva del hablante como cooperador en la actividad argumentativa.

Los asertivos afirmar y el expresivo, refuerzo positivo tributan solo a la propiedad retórica trabajando una imagen de hablante cooperador y que busca el acuerdo.

Pero además ocurre que la entrevistadora cambia su rol, de antagonista a protagonista, mediante el asertivo justificatorio. Allí avanza una razón para “*la tripita está gorda*” y lo hace para ofrecer una razón alternativa a la dada por el niño “*sí, porque sí, porque está gorda*”.

Así, mediante el ejemplo, la entrevistadora entrega una razón más apropiada al



hecho de que la tripita esté gorda, “porque se ha comido a caperucita y a la abuelita”.

En este fragmento vemos un andamiaje estructural por cuanto hace avanzar razones para justificar una afirmación. Pero además, vemos un andamiaje evaluativo que consiste en ofrecer una mejor razón a la dada por el NEP y que acabamos de comentar.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla justificar tributa a la dimensión lógica, al avanzar una razón; y a la dimensión retórica, al trabajar una imagen cooperadora. Cabe notar que la razón dada es de carácter tautológico: está gorda porque sí, porque está gorda.

**Fragmento 3: De 0118-0128**

<b>Grupo I</b> <b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°3 (20100621093025): 3 a 4 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Beatriz</b> <b>H2: Nicolás</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantida</b> <b>d</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
118 E1: está su muñeca/¿sí eh?/¿verdad?/oye y caperucita qué lleva puesto aquí/ que le ha regalado algo su abuelita yo creo ¿no?/ ¿qué le ha regalado?	Asertivo-Afirmación Vocativo Directivo-Pregunta cerrada	A-Af  D-voc D-PCe	1  1 2	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar. Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	D-HAR  R-TIP-CP15  R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1  1 1
119 H2: umm	Expresivo-refuerzo positivo	E-RP	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
120 E1: ¿qué ha pasado aquí?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1  1

121	H2: una cosa	Asertivo- respuesta	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
122	E1: que su caperucita roja/¿es un abrigo rojo?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1 y CE2	1
123	H1: si	Asertivo- Responder	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva 5, buscar acuerdo.	R-TIP-CP5	1
124	E1: ¿con una capucha?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1 y CE2	1
125	H1 y H2 (asienten)	Asertivo- asentar	A-Ase	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
126	E1: ¡ah! y por eso le llaman “Caperucita roja” ¿a que sí?	Expresivo, exclamar Asertivo, afirmar Directivo, pregunta cerrada	E-exc A-Af  D-PCe	1 1	Lógica, afirmar referente Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva 5, buscar acuerdo, 13, dé razones y CP15,	L-AfRef  R-TIP-CP 5, 13 y 15	1

				cooperar.		
127	H1: sí	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5 1
128	E1: eso sí me lo sé	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, actividad autoimagen: humildad	R-TIP-AI, humildad 1

### *6.10. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 3*

#### *6.10.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 5 actos de habla directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta, 2 preguntas con alternativa y 1 directivo vocativo.

Además, 3 asertivos afirmar, y 1 expresivo exclamar.

#### *6.10.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, estos realizan 4 asertivos: 3 asentir, 1 responder. Además 1 expresivo refuerzo positivo.

#### *6.10.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

El uso de directivos pregunta abierta y alternativa tributa a dos propiedades: a la dialéctica y a la retórica.

- A la dialéctica porque mediante ellas invita a los NEP a avanzar una razón
- a la retórica al trabajar la imagen cortés por medio de la atenuación de la imposición de la invitación a avanzar razón (CN1).

El uso de asertivo afirmar tributa a la propiedad lógica y retórica:

- A la propiedad lógica porque mediante ella afirma su propia opinión: “por eso le llaman caperucita roja” que antes ha formulado con pregunta.
- A la propiedad retórica pues trabaja la imagen cooperadora y de dar razones (CP13).

En este fragmento la entrevistadora utiliza otro asertivo afirmar “*eso sí que me lo sé*”, que tributa a su propia imagen de “ser humilde y simpática”.

Cabe hacer notar que el andamiaje de este fragmento es de tipo estructural. Sin embargo, no da como resultado que los NEP avancen elementos argumentativos, sino sólo respuestas afirmativas. Tampoco se advierte un andamiaje de tipo evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus actos de habla tributan principalmente a la propiedad retórica, puesto que lo que hacen es asentir, mostrar su acuerdo con las preguntas de la entrevistadora (CP15). Es decir, no elaboran una afirmación ni una razón sino que manifiestan su acuerdo con las que se le dan. Por ello, tributan sólo a la retórica, al construir una imagen cooperadora con el interlocutor.

**Fragmento 4: De 0202-0206**

Grupo I Transcripción N°3 (20100621093025): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Beatriz H2: Nicolás		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
202	H1: padece a:buelita	Asertiva-Afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AfRef  R-TIP-CP15	1
203	E1: ¿sí?/¿porqué se parece a la abuelita?	Directivo pregunta cerrada Directivo pregunta abierta	D-PCe  D-PAb	1  1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
204	H1: podque/podque está en su cama	Asertiva-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
205	E1: sí/porque está en su	Asertivo-reafirmar	A-Reaf	1	Lógica: completar razón	L-CR	1

	cama y además se ha puesto de- la ropita de la´buelita/ ¿verdad?//y ¿qué le dice- qué les dicen- que le dice caperucita / al lobo?	Asertivo- amplificar, completar razón Directivo pregunta cerrada	A-Amp  D-Pce	1  1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
206	H2: no sé	Asertivo-dudar	A-Du	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1



## *6.11. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 6.*

### *6.11.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 3 actos directivos pregunta: 1 pregunta abierta, 2 pregunta cerrada. Además, utiliza 2 asertivos: 1 reafirmar, 1 amplificar.

### *6.11.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar, 1 dudar.

### *6.11.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

Los directivos pregunta cerrada y abierta tributan a dos propiedades. Dialéctica y retórica:

- A la dialéctica porque mediante ellos, la entrevistadora invita a los NEP a avanzar una razón
- A la retórica pues al atenuar la imposición de la invitación a avanzar una razón.

En el otro caso, la pregunta cerrada final sirve para seguir avanzando en la narración del cuento.

El asertivo amplificar tributa a la propiedad lógica y retórica:

- A la propiedad lógica pues contribuye a completar la razón dada por el niño.
- A la propiedad retórica, pues trabaja la cortesía positiva de ser un hablante cooperador y que aporta razones.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, su acto de habla asertivo justificación tributa a la propiedad lógica al avanzar una razón; y a la propiedad retórica, principalmente trabajando la imagen propia mediante la cortesía de cooperar con el otro.

Cabe hacer notar que la razón dada “(Se parece a la abuelita) porque está en su cama” se aleja un poco de lo relevante. En ese sentido, la razón más apropiada sería: se

parece a la abuelita pues está disfrazado como ella”.

Así, en este fragmento, el andamiaje de la entrevistadora, que no trabaja la evaluación de la razón, sino sólo el avance de razones, es de tipo estructural pero no evaluativo.

**Análisis**  
**Transcripción 4, Grupo I**

**Fragmento 1: de 0015-0026**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°4 (20100621095128): 3 a 4 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Sofía</b> <b>H2: Rocío</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
15 E1: ¡ah!/¿y por qué se llama caperucita roja?	Expresivo, exclamar Directivo pregunta cerrada	E-Exc D-PCe	1 1	Dialéctica: hacer avanzar una razón	D-HAR	1
16 H1: porque/porque °(ayúdame)° (le dice a H2)	Asertivo, intento de responder Directivo, solicitar	A-IRes D-Sol	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar. Retórica: trabajo autoimagen, humildad	R-TIP-CP15  Re-TIP-AI-hum	1  1
17 E1: °(¿no lo sabéis?)°	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 1: atiende al oyente	R-TIP-CP1	1
18 H1 (Niega con la cabeza)	Asertivo-negar	A-Neg	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
19 H2: (niega con la cabeza)	Asertivo-negar	A-Neg	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
20 E1: ¿no?/ pues qué le	Directivo-	D-PCe	1	Dialéctica: hacer	D:HAR	1

regala su abuelita//una- ¿un abrigo rojo?	Pregunta cerrada D- pregunta con alternativa	D-PAIt	1	avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	R-CA-AAINO- CN1 y CE2	1
21 H1: si	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
22 E1: ¿con una?	D-Pregunta incompleta	D-PInc	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1 y CE2	1  1
23 H1: capucha	Asertivo- responder	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
24 E1: roja/ ¿y por eso se llama?	Asertivo, afirmar D- pregunta incompleta	A-Af D-PInc	1	Lógica, completar razón Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>	L-CR  D-HAAfRef  R-CA-AAINO- CN1 y CE2	1  1

25 H2: [caperucita roja]	<b>Asertivo-Afirmar</b>	<b>A-Af</b>	<b>1</b>	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
26 H1: [cita roja]	<b>Asertivo-Afirmar</b>	<b>A-AF</b>	<b>1</b>	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1

## *6.12. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 4*

### *6.12.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 6 actos de habla directivos: 3 preguntas cerradas, 2 preguntas incompleta y 1 pregunta con alternativa. Además, 1 asertivo, afirmar.

### *6.12.2. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 7 actos de habla asertivos: de los cuales 3 son afirmaciones, 1 respuesta, 1 intento de respuesta, y 2 de negación. Además, 1 directivo solicitud.

### *6.12.3 Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, porque mediante la pregunta abierta, la entrevistadora anima a los niños a avanzar una razón “La capucha de caperucita es roja” y afirmación de referencia “y por eso le llaman caperucita roja”
- Aporta a la dimensión retórica, puesto que trabaja la imagen cortés del hablante que pregunta en vez de imponerse, y atenúa la amenaza a la imagen negativa del O evitando una mayor imposición. Además trabaja su imagen propia de hablante cooperador, que ayuda a los niños dando pistas.

El andamiaje de la entrevistadora, al modelar a los niños como protagonistas para afirmar razón y afirmación de referencia, es de tipo estructural. Sin embargo, en este caso, la interacción sólo logra respuestas a sus preguntas, pero no la realización de una afirmación de referencia. No se advierte un andamiaje evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a la dimensión retórica, pues mediante ellos los niños cooperan respondiendo a las preguntas de la entrevistadora.

Pero en este caso no se advierte que dichas respuestas tengan un carácter argumentativo. Así, las respuestas cuentan como trabajo de la imagen positiva del hablante: ser cooperador en la conversación.

**Fragmento 2: De 0125-0129**

Grupo I Transcripción N°4 (20100621095128): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Sofía H2: Rocío		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
125	E1: se- ¿sí?/ ¿y el lobo?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
126	H1: muy mal	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar una afirmación de referencia Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1
127	E1: ¿sí?/¿por qué?	Directivo pregunta cerrada Directivo, pregunta abierta	D-PCe  D-PAb	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1



				imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>			
128	H2: porque le comió a caperucita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	L-AR  R-TIP-CP13	1  1
129	E1: claro/¿y la ´buelita?	Asertivo, acordar Directivo pregunta cerrada	A-Aco D-PCe	1 1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia	R-TIP-CP5  D-HAAfRef	1  1

### *6.13. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 4*

#### *6.13.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 2 preguntas cerradas. Además utiliza un acto de habla asertivo de refuerzo positivo para mostrar acuerdo con los niños.

#### *6.13.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones se constituyen de 2 actos de habla asertivos, 1 de afirmación, 1 de justificación.

#### *6.13.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues mediante ellas anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “(El lobo se portó) muy mal” y una razón “porque se comió a caperucita”.
- A la dimensión retórica, porque trabaja la imagen del oyente, atenuando la amenaza a su imagen negativa cuando impone indirectamente el acto de solicitar afirmación de referencia o razón. Además trabaja la imagen cortés de hablante cooperador al aportar un dato a la razón dada por el NEP, “y a la abuelita”.

El andamiaje de este fragmento es estructural. No se advierte andamiaje evaluativo, sino más bien una gestión cooperadora con los NEP.

##### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los asertivos afirmar y justificar avanzan una afirmación de referencia y una razón, respectivamente. Así, tributan a la propiedad lógica. Además tributan a la propiedad retórica como hablantes corteses que cooperan y dan razones.

**Fragmento 3: De 0129-0138**

Grupo I Transcripción N°4 (20100621095128): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Sofía H2: Rocío		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
129	E1: claro/¿y la ´buelita?	Asertivo, Acordar Directivo pregunta cerrada	A-Aco D-PCe	1 1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	D-HAAfRef  R-TIP-CP15	1  1
130	H2: muy bien	Aserción- afirmación	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
131	E1: vale/ pero yo no creo- yo creo que caperucita se portó mal	Asertivo, acordar Aserción-Afirmar	A-Aco  A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia opuesta Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	L-AfRefOp  R-TIP-CP5	1  1  1
132	H1: ¿por qué?	Directivo- pregunta Ab	DPAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora del AAINO, Cortesía	D-HAR  R-CA-AAINO-CN 1	1  1

				negativa 1, sea convencionalmente indirecto.			
133	E1: eso digo yo/ ¿por qué creéis que creo yo que caperucita se portó mal?// es buena ¿eh?/ yo creo que caperucita es buena/ pero ¿porqué se porto mal?	Asertivo-Afirmación Directivo, pregunta abierta Asertivo-Afirmar, parafrasear Directivo pregunta abierta	A-af	1	Dialéctica: Hacer avanzar razón	D-HAR	1
			D-PAb	1	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: yo soy	R-TIP-AI, yo pregunto	1
			A-Af	2	la que pregunta	R-TIP-CP5	1
			D-PAb	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-CA-AAINO-CN1	1
				Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea convencionalmente indirecto			
134	H1: porque se metió a la casa- el/ lobo	Asertivo- justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón	L-AR	1
					Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: <i>dé (o pida) razones</i>	R-TIP-CP13	1
135	E1: claro/se metió cerca del- se metió en el bosque/ y se encontró con el lobo/ y su mamá le había dicho?/¿qué les	A-acordar A-narrar D-Pregunta incompleta	A-Aco	1	Dialéctica: hacer avanzar razón 2	D- HAR2	1
			A-Narr	1	Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: sea	R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1
			D-Plnc	1			

había dicho su mamá?				<i>convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas</i>		
H1: (niega con la cabeza y hace un ruido con la lengua) clap clap	-	-	-	-	-	-
136 E1: ¿no os acordáis/ ¿rocío/ sofía?/ ¿qué le dijo su mamá?	D-Pregunta cerrada D-Vocativo D-Pregunta cerrada	D-PCe  D-Voc D-PCe	1  1 1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: sea <i>convencionalmente indirecto</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
137 H1: que no	A-responder	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
138 E1: que no/que se portara bien y que no hablara con extraños	Asertivo, amplificar respuesta	A-Amp	1	Lógica, afirmar R1 y R2	L-AR (1y2)	1

#### *6.14. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 4*

##### *6.14.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 7 actos de habla directivos: 3 preguntas abiertas, 1 pregunta incompleta, 2 preguntas cerradas y 1 vocativo. Además utiliza 7 asertivos: 2 acordar, 2 afirmar, 1 parafrasear, 1 narrar y 1 amplificar respuesta.

##### *6.14.2. Sobre los actos de habla. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones se constituyen de 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar y 1 responder. Además utiliza 1 directivo pregunta abierta.

##### *6.14.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

La entrevistadora utiliza preguntas que tributan a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. Mediante la primera pregunta abierta, la entrevistadora anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia y razones.
- A la dimensión retórica. Se trabaja la imagen del oyente atenuando la amenaza a su imagen negativa cuando impone indirectamente el acto de solicitar afirmación de referencia o razón, mediante pregunta.

Cabe destacar que en el turno 131 la entrevistadora pasa de preguntar (desde su rol de antagonista que modela la conducta de los NEP) a afirmar una opinión, que vuelve al fragmento anterior, oponiéndose a la afirmación de referencia de los niños “Caperucita se ha portado bien”. A su vez, los niños pasan de afirmar a preguntar, a cuestionar su afirmación mediante un “¿por qué?”.

La entrevistadora, en lugar de apoyar su afirmación con razones, decide no contestar y cambiar nuevamente los roles para volver a ser “quien pregunta”. Así, despliega una mayor variedad de actos de habla: asertivos que muestran acuerdo con la pregunta de los niños; luego, directivo pregunta que apela a la lectura de la mente de otros en los niños

“porque creen que yo creo que...” y así, pasa la responsabilidad de dar una razón a los niños.

Este movimiento de cambio de rol afecta su imagen positiva de “ser antagonista, a ser quien pregunta” y, por tanto, estos movimientos que realiza la entrevistadora apelan a la dimensión retórica de trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen, “volver a ser el que pregunta, volver a ser antagonista”.

A su vez, es de notar que no ofrecer razones cuando ya se ha avanzado una afirmación de referencia es un movimiento falaz, “desplazar el peso de la prueba” y pensamos que no contribuye a modelar mediante ejemplo la conducta de los NEP en la actividad argumentativa.

El andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural, al animar a los NEP a avanzar afirmación de referencia y razón. No se vislumbra un andamiaje de tipo evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a dos propiedades. Lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante el asertivo afirmar y el asertivo justificar avanzan una afirmación de referencia: “LA abuelita se ha portado bien” y una razón “porque se metió a la casa- el/ lobo”, respectivamente.
- A la dimensión retórica pues trabaja la imagen cortés de dar razones (CP13) y ser cooperador (CP15).

A su vez, el directivo pregunta abierta, tributa a la dimensión dialéctica pues cuestiona, pone en duda, o solicita que la entrevistadora avance una razón. Como lo realiza mediante pregunta, además tributa a la dimensión retórica como estrategia de cortesía atenuadora del AAIPO (al no estar de acuerdo con su opinión) y utiliza cortesía negativa 1, sea indirecto.

**Análisis**  
**Transcripción 5, Grupo I**

**Fragmento 1: de 0113-0126**

<b>Grupo I</b> <b>Transcripción N°5 (20100621100118): 3 a 4 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Carlos</b> <b>H2: Marta</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
113 H1: ¿qué hace ahí?	D-Pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar afirmación Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAAf  R-CA-AAINO-CN1	1  1
114 E1: yo creo/ ¿tú qué crees?	Asertivo-Intento de responder Directivo- Pregunta abierta	A-IRes D-PAb	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar afirmación de referencia Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1



115	H1: nada	Asertivo- Afirmación	A-Af	1	Acto amenazador imagen positiva del oyente, sin atenuación <i>"no quiero cooperar en la conversación"</i>	R-AAIPOSA	1
116	E1: pues que está- que está/ escondido	Asertivo- responder	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
117	H1: no creo nada	Asertivo- Reafirmar	A-Reaf	1	Acto amenazador imagen positiva del oyente, sin atenuación <i>"no quiero cooperar"</i>	R-AAIPOSA	1
118	E1: ¿no crees nada? (risas)//pero es que está- yo creo que sí- yo creo que está escondido porque llega caperucita/ y ¿qué quiere hacer con caperucita el lobo?	Directivo- Pregunta cerrada Expresivo-reir Asertivo- intento de responder Asertivo- afirmación Directivo- pregunta abierta	D-PCe  E-Reir A-IRes  A-Af  D-PAb	1  1 1  1  1	Retórica, Trabajo imagen propia, Cortesía positiva 1, atienda intereses de O. Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 8: <i>bromee</i> Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar. Lógica, afirmar una razón 1  Dialéctica: hacer avanzar razón 2	R-TIP-CP1    R-TIP-CP8  R-TIP-CP15 y 13  L-AR D-HAR	1  1 1 1  1 1
119	H2: pues/ comer	Asertivo-	A-Af	1	Retórica, trabajo	R-TIP-CP15	1

lo/ un biscocho	afirmación			imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.		
120 E1: ¿comer un biscocho?/ yo creo- y el lobo qué quiere- a- quiere-¿qué quiere comer el lobo?	Directivo pregunta cerrada Asertivo-intento de respuesta Directivo pregunta cerrada	D-PCe  A-IRes  D-PCe	1  1  1	Dialéctica: cuestionar afirmación de referencia D: Hacer avanzar razón 2 Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-CUAfRef  D.HAR2  R-CA-AAINO-CN1	1  1  1
121 H2: la mano	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica: TIP, cortesía, cooperar	R-TIP-C-coop	1
122 E1: ¡ah sí!/no un biscocho sino la mano/¿verdad?	Expresivo, refuerzo positivo Asertivo-contraponer D-Pregunta cerrada	E-RP  A-Contr D-PCe	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1  1
123 H1: toda	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
124 E1: todo todo/¿y qué pasó aquí?/¿se la	Asertivo, acordar Directivo-pregunta abierta Directivo-	A-Aco D-PAb D-PC	1 1 1	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5  D-HCR	1  1

come?	pregunta cerrada			Dialéctica: hacer completar razón		
125 H2: toda/y se la/sacó/ el (rey?)	Asertivo, acordar Asertivo, narrar	A-Aco A-Narr	1 1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, 5 estar de acuerdo y 15, cooperar.	R-TIP-CP 5 y 15	1
126 E1: se la sacó el-el cazador	Asertivo-correr	A-Corr	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1

### *6.15. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 5.*

#### *6.15.1 Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 8 actos de habla directivos: 3 pregunta abierta, 5 pregunta cerrada. 8 asertivos. 3 intentar responder, 2 responder, 2 afirmar, 1 contraponer

#### *6.15.2. Sobre los actos de habla. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 6 actos de habla asertivos: 2 afirmar, 1 reafirmar, 2 responder y 1 rectificar.

#### *6.15.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta y cerrada tributan a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica dado que mediante ellas la entrevistadora anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia y una razón.
- A la dimensión retórica principalmente al trabajar la imagen propia mediante cortesía cooperar en la conversación y dar razones.

El rol dialéctico de *E* como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a avanzar la afirmación de referencia y para avanzar una razón. Pero vemos que al inicio la entrevistadora trabaja para mantener su imagen positiva de antagonista (de ser la que pregunta) y que es vulnerada por la pregunta del NEP que la invita a responder. La entrevistadora evita contestar y devuelve la carga de la respuesta al NEP. Al negarse a contestar produce un AAIPO y aunque utiliza cortesía negativa 1 “sea indirecto”, no tiene resultado ya que el NEP manifiesta otros AAIPO “nada” y “no creo nada” que manifiestan que no quiere cooperar en la conversación.

Así, la entrevistadora debe utilizar actos para restituir la cooperación: reír, contestar ella misma las preguntas que debe contestar el niño, es decir, ayudar, cooperar con él, andamiarlo en la respuesta dándolas ella misma.

Aquí entonces, el trabajo es salvar imágenes y esto tributa principalmente a la

propiedad retórica; al dar las respuestas, tributa a la propiedad lógica, pues avanza una razón, y al preguntar indirectamente por más información para completar la razón, trabaja el nivel dialéctico.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, sólo logra respuestas a sus preguntas, pero no la realización de una afirmación de referencia. Además, no se observa andamiaje evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a la dimensión retórica; mediante ellos los niños cooperan respondiendo a las preguntas de la entrevistadora, tributando a la propiedad retórica como trabajo de la imagen positiva del hablante: ser cooperador en la conversación.

Vemos que el niño es capaz de advertir los cambios en la cooperación dentro del diálogo: como la entrevistadora debería responder a su pregunta, pero no lo hace, y en cambio le responde con otra pregunta, el niño se ve vulnerado en su imagen positiva, pues la entrevistadora “no quiere cooperar con él en la conversación, porque no le responde, sino que le plantea otra pregunta”. Ante esto, el niño decide no cooperar, mediante asertivos tajantes: “nada” y “no creo nada” produciendo a su vez otros AAIPOSA.

**Fragmento 2: de 156 a 165**

Grupo I Transcripción N°5 (20100621100118): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlos H2: Marta		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
156	E1: y- y co-y -y porqué tiene la tripa gorda antes aquí/ como un gordo gordo	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	D-HAR R-CA-AAINO- CN1	1 1
157	H1: porque	Asertivo, Intento de respuesta	A-IRes	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
158	H2: porque	Asertivo-intento de respuesta	A-IRes	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
159	H1: porque tiene piedras	Asertivo- responder	A-Resp	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15	1
160	E1: jah! pero antes de las	Expresivo- Refuerzo positivo Directivo	E-RP D-PCe	1 2	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: trabajo	D-HAR R-TIP-CP5	1 1

	piedras/¿qué ocurre con el lobo?/¿a quién se come el lobo?	pregunta cerrada			imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo  Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, Cortesía negativa, sea indirecto	R-CA-AAINO, CN1 sea indirecto	1
161	H2: a-a-a caperucita roja	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	L-AR  R-TIP-C-CP15	1
162	E1: ya/ y a quién mas	Asertivo-Acordar Directivo pregunta cerrada	A-Aco D-PCe	1 1	Retórica, TIP,cortesía-CP5, buscar acuerdo Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, CN 1 sea indirecto; CE 2 proporcione indicios	R-TIP-CP15  D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 y CE2	1  1  1
	H1: (mira el dedo)	-	-	-	-	-	-
163	H2: y-y-y-y-y-y	Asertivo-intento de respuesta	A-IRes	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-C-CP15	1
164	E1: y a la'buela	Asertivo-completar respuesta	A-CRes	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía, CP13, dé razones	L-AR R-TIP-C-CP13	1 1

165	H2: [y/ a la'buelita y al abuelo]	Asertivo, reafirmar Asertivo, amplificar	A-Reaf A-Amp	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, 5 buscar acuerdo y 15, cooperar.	R-TIP-CP 5 y 15	1
-----	---	---	-----------------	---	--	-----------------	---



## 6.16. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 5

### 6.16.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 3 actos de habla directivos pregunta cerrada. Además, 2 asertivos: 1 acordar, 1 completar respuesta. Por último, 1 expresivo, exclamar.

### 6.16.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 6 actos de habla asertivos: 3 intentos de responder, 2 responder y 1 reafirmar.

### 6.16.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica mediante la pregunta cerrada de la entrevistadora que anima a los niños a avanzar una razón de por qué tiene la tripita tan gorda el lobo. El rol dialéctico de *E* como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a avanzar una razón.
- A la dimensión retórica cuando atenúa la imposición de hacer avanzar razón mediante pregunta, es decir, con cortesía negativa 1, *sea indirecto* y en un caos además cortesía encubierta 2, *dar pistas*.

El asertivo completar respuesta, tributa a la propiedad lógica y retórica; mediante él, completa una razón y trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13, *dar razones*.

Los actos de habla asertivos y expresivos trabajan sólo la propiedad retórica de la imagen propia mediante cortesía positiva buscar acuerdo (CP5) y buscar acuerdo.

En este fragmento el andamiaje es de tipo estructural sin resultado por parte de los NEP. No se observa andamiaje evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a la dimensión retórica,

mediante cortesía positiva 15, cooperar, pues son respuestas a las preguntas de la entrevistadora.

**Fragmento 3: de 173 a 179**

Grupo I Transcripción N°5 (20100621100118): 3 a 4 años E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Carlos H2: Marta		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
173	E1: está bien/pero una pregunta/caperucita ¿se ha portado bien o se ha portado mal?	Asertivo-acordar Asertivo-Anunciar Directivo-pregunta con alternativa.	A-Aco A-Anu D-PAlt	1 1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1 sea indirecto Retórica: TIP-CP5, busque acuerdo	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1  R-TIP-CP5	1  1 1
174	H1: bien	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar afirmación de referencia 1 Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AfRef 1  R-TIP-CP15	1  2
175	E1: ¿seguro?	D-Pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Cuestionar afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1 sea indirecto	D-CUAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1
176	H2: pero un poco mal	Asertivo-reelaborar afirmación	A-ReeAf	1	Lógica, afirmar afirmación 2 Retórica: TIP-Cortesía positiva 5, busque acuerdo	L-AfRef 2  R-TIP-CO 5	1  1

177	E1: ¿por qué? yo estoy de acuerdo con	Directivo- Pregunta abierta Asertivo-Intento de afirmar	D-PAb A-IAf	1 1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1 sea indirecto Retórica: TIP, CP5 busque acuerdo	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP5	1  1 1
178	H2: porque si/porque luego- luego/se ha'costado con el lobo	Asertivo-Justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR  R:TIP-CP 13	1  1
179	E1: claaaro/¿y qué más?//¿os ha gustado el cuento?	Asertivo- Acordar Directivo- Pregunta abierta Directivo, pregunta cerrada	A-Aco D-Ab D-PCe	1 1	Retórica: TIP, CP5 busque acuerdo Dialéctica: Hacer avanzar afirmación de referencia	R-TIP-CP5  D-HAAFRef	1  1

### *6.17. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 5*

#### *6.17.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 5 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 2 preguntas cerradas y 1 pregunta con alternativa. Además, utiliza 4 asertivos: 2 acordar, 1 anunciar, 1 intentar responder.

#### *6.17.2. El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 rectificar, 1 justificar.

#### *6.17.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

Debemos hacer notar que los seis turnos previos a este fragmento están dedicados a trabajar las imágenes de los interlocutores. La entrevistadora utiliza estrategias de cortesía positiva mediante diversos actos: asertivos, expresivos y directivos pregunta y trabaja tanto su imagen como la del interlocutor al interesarse, felicitarlo, alabarlo y mostrar interés por el NEP. Con ello construye una imagen cooperadora, acogedora y amable.

En el fragmento el uso de directivos tributa a dos propiedades. Dialéctica y retórica:

-A la dimensión dialéctica, mediante el directivo pregunta con alternativa para hacer avanzar una afirmación de referencia, “Caperucita se ha portado bien, pero un poco mal” y luego una razón, “porque se ha acostado con el lobo”.

-A la propiedad retórica, pues atenúa la imposición del acto de invitar a argumentar y en el caso de la pregunta con alternativa, tributa además a la retórica mediante cortesía encubierta 2, *dé pistas*.

En cuanto al andamiaje, decimos que es de tipo estructural puesto que por medio de él, modela a los NEP a avanzar elementos argumentativos.

El andamiaje evaluativo puede observarse mediante el cuestionamiento de la afirmación de referencia “Caperucita se ha portado bien”, mediante pregunta, “¿seguro?”. Así, la entrevistadora hace avanzar un cualificador (Q) distinto para la afirmación de

referencia “(Se ha portado bien) *pero un poco mal*”. No se observa, sin embargo, que realice un andamiaje evaluativo de la razón “se ha acostado con el lobo”, sino más bien una manifestación de acuerdo, que tributa a la propiedad retórica, cortesía positiva 5.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos de afirmación, rectificación y justificación tributan a dos propiedades:

- A la propiedad lógica pues con ellos avanzan afirmación de referencia y razón.
- A la propiedad retórica pues trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva buscar acuerdo, dar razones y cooperar.

# CAPÍTULO 7

---

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS  
OBTENIDO: GRUPO II (de 4 a 5 años)

**Análisis**  
**Transcripción 1, Grupo II**

**Fragmento 1: de 0026-0034**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°1 (20100617091840):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Paula</b> <b>H2: Lucas</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
26 H2: sí/pe-u-y como el lobo le ve- u-u- está corriendo caperucita	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP,CP 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
27 E1: mm	Expresivo-refuerzo positivo	A-RP	1	Retórica:TIP,CP5, busque acuerdo	R-TIP,CP5	1
28 H1: ¿por qué?	Directivo-Pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1, sea indirecto+	D-HAR R-CA-AAINO,CN1	1
29 E1: ¿está corriendo?/bueno yo creo que ahí caperucita	Directivo-Pregunta Cerrada Asertivo-	D-PCe  A-Jus	1  1	Dialéctica: Cuestionar afirmación Lógica, afirmar	D-CAf  L-AR	1  1



[no le ha visto]	Justificar			razón Retórica: TIP, Cortesía Positiva 13, dé razones	R-TIP-CP13	1
H2:[porque le ha visto]	Asertivo: justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón opuesta	L-AROp	1
30 E1: el lobo a caperucita sí pero caperucita al lobo/yo creo que no le ha visto/¿tú crees que sí?	Asertivo- justificar Directivo pregunta cerrada	A-Jus D-PCe	1 1	Lógica, afirmar razón Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: TIP, Cortesía Positiva 13, dé/pida razones	L-AR  D-HAR  R-TIP-CP13	1  1
31 H2: si	Asertivo- Afirmary	A-af	1	Lógica: Reafirmar razón Retórica: TIP,CP 15, cooperar	L-ReafR  R-TIP-CP15	1  1
32 E1: ¿tú qué crees/paula?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer al otro H avanzar razón Retórica: Cortesía atenuadora, acto amenazador de la imagen, cortesía negativa 1	D-HOAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
33 H1: (se encoge de	-	-	-	-	-	-

hombros)						
34 E1: pues que no lo- no lo sabemos/ ¿a que no?/bueno y aquí/¿qué está pasando a caperucita?	Asertivo-afirmar Directivo-Pregunta Cerrada Directivo-pregunta Abierta	A-Af  D-PCe  D-PAb	1  1  1	Lógica, afirmar Razón opuesta Retórica: TIP, Cortesía positiva 12, Incluya a H y O en la actividad Retorica: TIP, Cortesía encubierta 7, haga uso de las contradicciones.	L-AROp  R-TIP-CP12  R-TIP-CE7	1  1  1

## **7.1. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 1**

### *7.1.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 6 actos de habla directivos: 4 preguntas cerradas; 2 abiertas. Además, 4 actos asertivos, 2 para justificar, 1 acordar y 1 afirmar

### *7.1.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 1 justificación. Además 1 directivo pregunta abierta.

### *7.1.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En este fragmento vemos que la entrevistadora en un mismo turno (0029) tributa a las tres propiedades: lógica, dialéctica y retórica.

A la propiedad lógica porque se hace cargo de la pregunta “por qué” de uno de los niños; a la dialéctica porque solicita indirectamente que avancen una razón. En ambos casos se tributa también a la retórica: al trabajar la imagen positiva propia de “antagonista” y con cortesía al dar razones. Y trabaja la imagen del interlocutor al utilizar el modo indirecto para solicitar el avance de la razón.

Llama la atención que a nivel lógico la entrevistadora afirma una razón “el lobo vio a caperucita, pero caperucita no vio al lobo” y luego la niega “pues que no lo- no lo sabemos/ ¿a que no?”. Dicha contradicción tiene un fin retórico de mantener la conversación, y lo hace mediante dos estrategias de cortesía: Cortesía positiva 12, “incluya a H y O en la actividad” mediante el uso del “nosotros” en “no lo *sabemos*” y mediante cortesía encubierta CE7 “haga uso de las contradicciones”, como estrategia para solucionar el hecho de que el H2 piensa lo contrario y el H1 parece no saber. Así, mediante esta estrategia cierra el tema y sigue con el relato

#### *El desempeño de los NEP*

La pregunta “por qué” surge espontáneamente en el niño cuando le llama la

atención algo del relato de su compañero y por tanto solicita que se le dé una razón. Así, el fragmento se inicia con una afirmación y un cuestionamiento de dicha afirmación por parte del niño, que tributaría al nivel dialéctico “hacer avanzar una razón”. A su vez, como esta solicitud se realiza indirectamente mediante pregunta, tenemos una estrategia de cortesía que atenúa el AAINO en la imposición de la solicitud, mediante Cortesía negativa 1, *sea convencionalmente indirecto*.

Se da también que el niño justifica su afirmación de que “caperucita corre *porque vio al lobo*” tributando así a la propiedad lógica pues avanza una razón. A la vez que trabaja la propiedad retórica mediante trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 13, dé razones, construyéndose como un hablante cooperador y racional.

**Fragmento 2: de 0051-0064**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción</b> <b>(20100617091840): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Paula</b> <b>H2: Lucas</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
51 E1: ¡claro!/oye y ¿os acordáis porqué se llama así/la niña?/ ¿porqué se llama caperucita?	Directivo-pregunta cerrada	D-PCe	2	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía Atenuadora, AAINO, CN1, sea convencionalmente indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
52 H1: porque tiene una capa aquí en el pelo	Asertivo-justificar	A-Justificar	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dé razones	L-AR R-TIP,CP13	1 1
53 E1:¿y-y además quién se la habrá dado?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: Retórica: Cortesía Atenuadora, AAINO, CN1, sea convencionalmente indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
54 H2: la abuelita	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 15, coopere	R-TIP,CP15	1
55 H1: y también la-la madre/porque la madre compra	Asertivo-afirmar Asertivo justificar	A-Af A-Jus	1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dé razones, 15, cooperar Lógica, afirmar referente y razón 1	R-TIP,CP 13, 15 L-AFRef y R1	1 1

todo						
56 E1: claro	Asertivo, acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
57 H1: pero-pero es que la abuelita se la daa y- y ella se la compra/porque no puede andar tonta	Asertivo- explicar	A-Exp	1	Retórica: TIP, Cortesía Positiva 13, dé razones Lógica: Razón 2	R: TIP-CP13  L: AR2	1
58 E1: claro	Asertivo, acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
59 H1: no puede andar tanto/porque si noo	A-rectificar Directivo, advertencia	A-Rec D-Adv	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 15 coopere y Cortesía encubierta 15, sea incompleto	R-TIP-CP 15 y CE 15	1  1
60 E1: claro/ la abuelita esta viejita ¿no?/ está cansada/se cansa ¿verdad?/ claro/sí	Asertivo, acordar Asertivo- Explicitar	A-Aco A-Exp	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
61 H2: como tú	Asertivo- comparar	A-Com	1	Lógica, afirmar referente AAIPO	L-AFRef  R-AAIPO	1  1
62 E1: claro yo	Asertivo,	A-Aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5	R-TIP-CP5	1

también/sí yo también me canso/¿por qué me canso yo?/¿lucas?	acordar A-afirmar Directivo, pregunta cerrada	A-Af  D-PCe	1  1	busque acuerdo Retórica: TIP, autoimagen, estoy embarazada Dialéctica: hacer avanzar una razón	R-TIP-AI D-HAR	1 1
63 H2: porque tienes un bebé en la tripa	A-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dé razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
64 E1: ¡claro! jaja/ [¿vosotros tenéis más hermanitos?]	Asertivo, acordar Expresivo-risa Directivo- pregunta cerrada, indagar	A-Aco E-Ri D-PCe	1 1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 busque acuerdo Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende al interlocutor	R-TIP-CP 5 R-TIP-CP1	1 1
H1: [por qué-por qué-porqué- porqué tienes un bebé en la tripa?]	Directivo pregunta cerrada	D-Pce	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses oyente	R-TIP-CP1	1

## 7.2. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 1

### 7.2.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

La Entrevistadora utiliza 3 actos de habla directivos tipo pregunta cerrada. Además utiliza 2 asertivos: 1 afirmar y 1 explicitar, y 6 actos expresivos de refuerzo positivo.

### 7.2.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 8 actos de habla asertivos: 2 responder, 2 afirmar, 2 justificar, 1 explicar, 1 rectificar. Además 1 directivo pregunta cerrada.

### 7.2.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En este fragmento vemos que la entrevistadora utiliza las preguntas cerradas para hacer avanzar una razón y para hacer avanzar una razón específica. Además dicha pregunta, al ser convencionalmente indirecta tributa también a la retórica, pues atiende a la imagen negativa del oyente y atenúa la imposición de la solicitud de argumentar.

Los actos de habla expresivos tributan a la dimensión retórica, cortesía positiva 2 y 5, pues tiene por objetivo exagerar interés por el interlocutor, y buscar acuerdo. De ese modo trabaja la propia imagen de amabilidad, cooperación e interés mientras cuida la imagen positiva del oyente.

Además en el turno 63 debe trabajar su autoimagen. Vemos que en el turno 62 el NEP comete un AAIPO al afirmar que la abuelita “es como tú” pues son viejitas y se cansan. En el turno 63 hay un TIP, autoimagen, para especificar la comparación mediante la afirmación “Claro, yo también me canso”. Luego, realiza la pregunta que hace avanzar otra razón para completar la razón dada por E y que especifica dónde está el parecido, “¿por qué me canso yo?”. Así, mediante la dialéctica y la retórica cortés logra que el NEP avance una razón que aclara y contextualiza la afirmación “(la abuelita es) como tú”.

En este fragmento hay un andamiaje de tipo estructural y evaluativo. Estructural al invitar a avanzar afirmación de referencia “la madre y la abuelita lo compran la caperuza”,



“la abuela le da el dinero y la madre lo compra” y razones “porque la abuela no puede andar tanto”.

Evaluativo cuando corrige y contextualiza la afirmación de referencia del NEP “(La abuelita es) como tú”. Esto lo realiza mediante afirmación “yo también me canso” y luego, mediante pregunta, “¿Por qué me canso yo, Lucas?”, que invita al NEP a avanzar una razón “porque estás embarazada” que actúa de forma conjunta con la razón dada por la entrevistadora “yo también me canso” y que juntas corrigen y delimitan la afirmación de referencia dada por el NEP “Como tú”.

### *El desempeño de los NEP*

Los actos de habla afirmar y justificar tributan a dos propiedades. Lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante ellos avanzan afirmaciones de referencia y razones
- A la propiedad retórica en cuanto trabaja la imagen propia de cooperador, buscar acuerdo y dar razones.

Llama la atención que el NEP parece no percatarse que ha amenazado la imagen de la entrevistadora cuando la compara con la abuelita que es viejita y se cansa. Si bien, la entrevistadora salva su propia imagen mediante la especificación o limitación del contenido de la comparación, además hace justificar al NEP el motivo del cansancio, a lo que él responde acertadamente.

**Análisis**  
**Transcripción 2, Grupo II**

**Fragmento 1: de 0066-0074**

<b>Transcripción N°2 (20100617101800):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Laura</b> <b>H2: Enrique</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
66 E1: sí/sí pero antes del lobo fijaos/que está la abuelita que le pre-que le regala a caperucita/que está muy contenta/qué le regala a caperucita/¿su?	Asertivo-estar de acuerdo Asertivo-contraponer Directivo-Pregunta Cerrada, directivo Pregunta incompleta	A-Aco  A-Contr  D-PCE D-Plnc	1  1  1  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-Cortesía Negativa 1 sea indirecto Retórica: TIP, CP5, busque acuerdo	D-HAR  Retórica: CA-AAINO-CPN1 sea indirecto	1  1
67 H1: una chaqueta	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP,CP15	1
68 H2: una chaqueta	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP,CP15	1
69 E1: ¿que se llama?/¿una	Directivo, pregunta Incompleta	D-Plnc  A-Res	2  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA-	D-HAR  R-CA-AAINO-	1  1

caperuza?/[roja ¿no?]	Asertivo- responder Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	AAINO-CPN1 sea indirecto Lógica: afirmar razón Retórica: TIP,cortesía encubierta 2, proporcione indicios de conexión	CP1 L-AR R-TIP-CE2	1
70 H1: [de caperucita roja]	Asertivo- responder	A-Res	1	Retórica: TIP, CP15, cooperar	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
71 E1: claaaro/por eso se llama caperucita roja/ ¡aah!/ y aquí/¿con quién está?	Asertivo- acordar Asertivo- afirmar Expresivo- sorpresa Directivo, pregunta cerrada	A-Aco A-Af E-Sor D-PCe	1 1 1 1	Lógica, afirmar afirmación de referencia Retórica: TIP, CP5, busque acuerdo y CP 15, cooperar	L-AFRef  R:TIPCP5 y 15	1  1

### 7.3. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 2

#### 7.3.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 6 actos de habla asertivos, 2 para acordar, 1 para describir, 1 para responder y 1 para reafirmar. Además, realiza 4 actos de habla directivos, 2 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas. Por último, 1 expresivo de sorpresa, para felicitar.

#### 7.3.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos, responder.

#### 7.3.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues mediante la pregunta abierta o cerrada la entrevistadora anima a los niños a avanzar una razón: “la abuelita le regala una caperuza y la caperuza es roja” y luego afirmación de referencia “Por eso le llaman Caperucita Roja”.
- El rol dialéctico de *E* como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a avanzar la afirmación de referencia y para avanzar una razón, pero en ese orden. Vemos que en este caso, la interacción sólo logra respuestas a sus preguntas, pero no la afirmación de una razón. El valor como razón ocurre de manera posterior, pues no tiene aún la afirmación de referencia que necesita estas razones. Por tanto pudiera ser que lo primero sea atender a la afirmación de referencia, y hacer ver que ella necesita ser sustentada mediante razones y no al revés.

Así el andamiaje que se observa es de tipo estructural, aunque no logra que los NEP avancen algún componente argumentativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos de responder, tributan a la dimensión retórica pues mediante ellos los niños cooperan respondiendo a las preguntas de la entrevistadora, construyendo una imagen positiva de hablante cooperador en la conversación.

**Fragmento 2: de 0102-0105**

<b>Transcripción N°2 (20100617101800): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Laura</b> <b>H2: Enrique</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
102 E1: jaaaammm!/es verdad/pero/no se la come/ aquí/no se la come aquí/ ¿por qué no se la come aquí?	Expresivo, imitar Asertivo- acordar asertivo afirmar Directivo, pregunta abierta	E-Imi  A-Aco  A-Afirmar  D-PAb	1 1 1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 2 exagere simpatía, aprobación por O  Lógica, avanzar afirmación Dialéctica: HAR	R-TIP-CP2   D-HAR	
103 H1: porque no está la abuelita/ [y no se podía mover tanto]	A-justificar A-justificar	A-Jus A-Jus	1 1	Lógica, afirmar R1 y R2 Retórica: TIP, cortesía positiva 13, de razones	L-Ar1 L-Ar2	1 1
H2: [y dice el lobo/ y dice el lobo]	A-intento de responder	A-IRes	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
104 H2: y dice el lobo <i>la fruta son-</i> y dice pas- y el pájaro se ríe/ y	Asertivo- narrar Asertivo,	A-narr  A-Cit	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar , 13 dé razones	R-TIP-CP15 y 13	2

dice el lobo/ <i>las verduras son muy ricas</i>	citar			Lógica, afirmar razón 3	L: AR3	
105 E1: (se ríe) ¡es verdad!/ porque como no consigue comer a caperucita/ ¿verdad/¿y qué más pasa?/¿laura?	Expresivo- reir Asertivo- acordar A-explicar Directivo pregunta abierta	E-Ri A-Aco A-exp D-PAb	1 1 1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva <sup>2</sup> , exagere simpatía y 5 busque acuerdo	R-TIP-CP2 y 5	2

#### 7.4. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 2

##### 7.4.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 3 actos de habla asertivos, 1 acordar, 1 contraponer y 1 asertivo explicar. Además utiliza un directivo pregunta abierta. Por último utiliza 2 expresivos reír e imitar.

##### 7.4.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 4 actos de habla asertivos, 2 para justificar, 1 amplificar respuesta y 1 narrar.

##### 7.4.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

###### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso del indirecto directivo pregunta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues mediante la pregunta anima a los NEP a avanzar una razón de ¿Porqué el lobo no se come a caperucita ahí (en el bosque)?”. Cabe hacer notar que en dicho turno la entrevistadora convierte la afirmación “pero no se la come, aquí no se la come (a caperucita)” en una pregunta “¿porqué no se la come aquí (a caperucita)?”. Así, la pregunta contiene en sí misma una afirmación “el lobo no se come a caperucita” que ahora requiere ser “explicada” o justificada mediante razones. En este caso, la interacción logra que los NEP avancen 3 razones.
- A la dimensión retórica, por ser un acto indirecto, atenuando la imposición del acto de justificar.

La entrevistadora luego actúa mediante refuerzo positivo para reafirmar el hecho de que los NEP ofrecieron razones. Pero no se produce un andamiaje más profundo para plantear una refutación de dichas razones. Es decir, no se advierte un modelamiento referido a la evaluación de dichas razones. Ello puede deberse a que, hacer esto implicaría quizás una sobrecarga cognitiva para el niño que, en esta etapa está ensayando el afirmar y



dar razones de una manera más independiente, más espontánea; sin juzgar si son buenas o malas razones. Eso corresponde al adulto que modela la evaluación, pero al parecer, también eso llevará su tiempo.

El andamiaje por tanto es de tipo estructural, pues hace a los NEP avanzar afirmaciones de referencia y razones. Sin embargo, no se evidencia andamiaje evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos justificar y narrar tributan a la propiedad lógica de ofrecer una razón. Además tributan a la propiedad retórica de trabajo de la imagen, cortesía de dar razones y ser un hablante cooperador.

El NEP busca las razones que expliquen “por qué el lobo no se come a caperucita ahí (en el bosque)”.

Las razones dadas por H2 son razones que están coorientadas (Marraud,2013) o son de argumentación múltiple (Van Eemeren, 2002), es decir que cada razón aporta a la conclusión de manera independiente.

Si evaluamos las razones de H2: “porque no está la abuelita” y “porque no se podía mover tanto” y la de H1: “porque dice las verduras son muy ricas”, podemos observar para el primer caso que se apela a la relación temporal de los acontecimientos vistos como razón, es decir, lo que sucede antes causa lo que sucede después. Así: la abuelita tiene que estar primero para que luego el lobo se coma a caperucita. Esto nos remite a un tipo de falacia “post hoc ergo propter hoc”.

En el caso de la razón “no se podía mover tanto” es más relevante. Por algo el lobo buscará un lugar más estratégico para comerse a caperucita.

Mientras que la razón 3, es una confusión de causa “no se la puede comer” y consecuencia “por tanto por ahora comerá verduras”, donde el NEP invierte los términos, “no se come a caperucita porque dice que le gustan las verduras”, es decir “Falacia de dirección equivocada”

Sabemos que este fragmento se corresponde más con el andamiaje de una explicación que de una justificación, pero las hemos considerado dentro de los fragmentos

argumentativos porque es un dato importante el hecho de que no estén claros los límites entre justificar y explicar.

**Fragmento 3: de 0237-0242:**

<b>Transcripción</b> <b>(20100617101800): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Laura</b> <b>H2: Enrique</b>	<b>Nº2</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
237. E1: ¡ah!/oye/¿y qué queréis ser?/ ¿qué querríais ser?/el lobo/caperucita/¿el cazador?/¿o la abuelita?		Directivo pregunta cerrada	D-PCe	2	Dialéctica: hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: CA-AAINO-CN1, sea indirecto, CP1 atiende los deseos del oyente	D-HAAfRef R-CA-AAINO-CN1 y CP1	1 1
238. H1: yo quie-yoo-e-el cazador		Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, autoimagen, “me gusta ser el cazador”	L-AFRef R-TIP-AI-gustos	1 1
239. E1: ¿ah sí? [anda laura]		Directivo pregunta Directivo-animar	D-PCe D-Anim	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 2, exagerar su interés, aprobación, simpatía	R-TIP,CP2	1
240. E2: [¿por qué/por qué?		Directivo pregunta abierta	D-PAb	2	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA-	D-HAR R-CA-AAINO-	1 1

				AAINO-CN1 sea indirecto y Cp2, exagere interés por O	CN1 y CP2	
241. E1: ¿porqué?/qué bicha!/¡qué lista!	Directivo pregunta abierta -Expresivo, alabar	I-DPab  E-Ala	1  2	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: TIP, Cortesía Positiva 2 exagerar su interés, aprobación, simpatía	D-HAR  R:TIP-CP2	1  1
242. H2: (señalando y acercándose a H1) porque- porque tú e- ¡tú eres chica!	expresivo, Sorpresa	E-sorpresa	2	Lógica, afirmar una razón que se opone a la afirmación de H1 Retórica: CA, AAIPO+cortesía encubierta 1, insinúe. Y CP 13	Lógica: AROp  R-CA-AAIPO-CE1 y CP13.	1  1
243. E1: (risas) no importa/ ¡puede ser una cazadora!/ ¡ah que sí!	Expresivo, reír Asertivo- Afirmar Expresivo, Animar Expresivo-refuerzo positivo	E-Ri A-Af Ex animar Ex-RP	1 1 1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva C8, bromee Lógica: afirmar referente y razón Retórica: CA-AAIPO de H2-CP5, busque acuerdo	R-TIP-CP2 y 8 R-CA-AAIPO-CP5 L-AFRef y R	1 1

## 7.5. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 2

### 7.5.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 6 actos de habla directivos, 1 pregunta cerrada, 4 pregunta abierta, 1 directivo, animar. Realiza también 4 expresivos, alabar, animar, reír y refuerzo positivo.

### 7.5.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 1 asertivo afirmar, 1 expresivo, sorpresa.

### 7.5.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso del directivo pregunta tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues mediante la pregunta anima a los NEP a avanzar una afirmación a la pregunta “¿quién querríais ser?”, de lo que resulta el avance de una afirmación de referencia de H1: “Me gustaría ser el cazador”
- A la dimensión retórica, por ser un acto indirecto, atenuando la imposición del acto de afirmar, que es una invitación a afirmar.

La entrevistadora luego actúa mediante refuerzo positivo, alabar, felicitar, reír, acordar, para reafirmar el hecho de ofrecer una afirmación de referencia.

La siguiente pregunta para que H1 avance una razón sobre la afirmación da como resultado que H2 proporcione una razón como objeción a la afirmación de H1. Dicha razón, es minimizada por la entrevistadora, que la descarta como objeción “no importa, ¡igual puede ser una cazadora! ¡A que sí!”

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, al hacer avanzar afirmaciones y razones. A nivel de andamiaje evaluativo, no consideramos que este ocurra, más bien la entrevistadora decide avanzar una afirmación de referencia y una razón opuesta a la dada por el NEP.

### *El desempeño de los NEP*

Vemos que H1 avanza una afirmación de referencia “me gustaría ser cazador”. Y vemos que H2 avanza una razón que se opone o que objeta dicha afirmación: “¡porque tú eres una chica!”.

En el caso de H1 su afirmación tributa a la propiedad lógica, al avanzar una afirmación de referencia y, además, tributa a la propiedad retórica, pues trabaja cooperando y con actividad de autoimagen explicitando sus gustos.

En el caso de H2 su razón también tributa a dos propiedades: a la propiedad lógica al avanzar una razón y a la propiedad retórica, pues al realizar dicha objeción con un acto expresivo exclamación, atenúa el AAIPO mediante cortesía encubierta 1, *insinúe*.

Vemos que en este fragmento H1 y H2 se posicionan en un rol de protagonistas de puntos de vista opuesto.

**Fragmento 4: de 0246-0265**

<b>Transcripción N°2 (20100617101800):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Laura</b> <b>H2: Enrique</b>		<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
246	H2: a mí me ha gustadoo más el lobo	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente 1 Retórica: TIP, Actividad de autoimagen, “lo que me gusta”	L-AFRef1  R-TIP-AI-gustos	1  1
247	E1: ¿eh?/¿el lobo?	Directivo-pregunta cerrada, cuestionar	D-PCe		Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: CA-AAIPO,CN1 sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAIPO-CN1	1  1
248	H2: sí	Asertivo-reafirmar	A-ReAf	1	Lógica: Reafirmar referencia Retórica: TIP,Cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
249	E1: ¿y por qué?	Directivo-Pregunta abierta, indagar	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón. Retórica: CA-AAINO, cortesía	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1

				negativa 1, sea indirecto		
250	E2: ¿qué hace el lobo?	Directivo-Pregunta abierta, indagar	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón. Retórica: CA-AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1 1 1
251	H2: cuando (no) le comió a caperucita roja	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13, de razones	L-AR R-TIP,CP13 1 1
252	E1: ¿cuándo le comió?	Directivo pregunta cerrada, aclarar	D-PCe	1	Retórico: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses del oyente	R-TIP,CP1 1 1
253	H2: (niega con la cabeza)	Asertivo-negar	A-Neg	1	Retórica: TIP, Actividad de autoimagen, “aclarar lo que me gusta”	R-TIP-AI-“gustos” 1
254	E1: cuando no le comió	Asertivo-parafrasear	A-Par	1	Retórico: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses del oyente	R-TIP,CP1 1
255	H2: (señalando una imagen del libro) me gusta-me	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente Retórica: TIP,	L-AFRef R-TIP-AI- 1 1



	gusta esto				Actividad de autoimagen, “lo que me gusta”	gustos	
256	E1 y E2: ¡aahh!	Expresivo-Exclamar, acordar	E-Ex	1	Retórico: TIP, cortesía positiva 5, busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
257	E1: el cazador/ o sea que a ti te gusta el lobo/para no comerte a caperucita	Asertivo-parafrasear	A-Par	1	Lógica: afirmar referente 2 Retórica: CA, AAIPO, CE 2, proporcione indicios	L-AFRef2  R-CA-AAIPI-CE2	1  1
258	H2: hm/ noo	Asertivo-negar	AS-Neg	1	Lógica: afirmar referente 3	L-NAfE1	1
259	E1: (risa) ¡ah!/entonces/¿porqué te gustaría ser el lobo?	Expresivo, risas Expresivo-exclamar D-pregunta abierta	E-Ri E-Ex  D-PAb	1 1 1	Retórico: TIP, cortesía positiva 5, busque acuerdo y CP2, exagere simpatía Dialéctica: Hacer avanzar razón	R-TIP-CP5 y 2  D-HAR	1  1
260	H2: y también hay lobos buenos	A-afirmar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP-Cortesía Positiva 15, cooperar	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
261	E1: ¡aah! para ser lobo	Expresivo, exclamar	E-Exc A-Par	1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5,	R-TIP-CP5	1

bueno	Asertivo, parafrasear			busque acuerdo		
262 E2: ¿qué hacen los lobos buenos?/ ¿qué hacen?	Indirecto, Directivo pregunta abierta	D-Pab	2	Dialéctica: Hacer avanzar R2 Retórica: Tlp,Cortesía positiva 1, atienda intereses del oyente	D- HAR2  R-TIP-CP1	1  1
263 H2: no comen	Asertivo- justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón 2 Retórica: TIP,Cortesía positiva 15 cooperar	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
264 E2: no comen/ y	Asertivo- repetir justificación	A-RepJus	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atienda intereses oyente	R-TIP-CP1	1
265 E1: no se comen a caperucita ¿verdad?	Asertivo- parafrasear Directivo, pregunta cerrada	A-Par  D-PCe	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atienda intereses oyente	R-TIP-CP1	1

## 7.6. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 2

### 7.6.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 7 actos de habla directivos, 4 preguntas abiertas, 3 preguntas cerradas. Realiza también 6 asertivos: 4 parafraseos y 1 repetir. Por último, utiliza 3 expresivos, 2 de exclamación, 1 reír.

### 7.6.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 8 actos de habla asertivos: 3 para justificar, 2 para negar, 2 para afirmar 1 para reafirmar.

### 7.6.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso del directivo pregunta tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues mediante la pregunta anima a los NEP a avanzar una razón para justificar la afirmación “me gustaría ser el lobo”. De dicha estrategia resulta el avance de una justificación “cuando no come (a caperucita).
- A la dimensión retórica, por ser un acto indirecto, atenuando la imposición del acto de justiciar, que es una invitación a afirmar.

Vemos que además la entrevistadora utiliza el parafraseo para mostrarle al NEP que su razón “cuando no come” es cuestionable. Así, parafrasea la razón: “o sea que te gusta el lobo para no comerte a caperucita”, lo que claramente deforma la intención de H2. Al afirmar una razón parafraseada, decimos que la entrevistadora tributa a la propiedad lógica y a la retórica pues utiliza la cortesía encubierta 2 (dé indicios de conexión) para realizar un AAIPO, que se refiere a “no estoy de acuerdo con tu razón”.

Pero también podemos criticar su estrategia de deformar la razón de H2, de hacer una caricatura de dicha razón que nos remite a la falacia de “*hombre de paja*”.

Luego, cuando H2 vuelve a plantear su razón “los lobos buenos no comen” la

entrevistadora utiliza actos expresivos para mostrar acuerdo, atención a los intereses del oyente y cooperar, trabajando así la propiedad retórica de atender las imágenes propia y ajena mediante cortesía y deja la evaluación de la razón nuevamente planteada por H2.

El andamiaje de este fragmento es estructural, al hacer avanzar afirmación de referencia y razón. Además hay un andamiaje evaluativo al cuestionar la razón “(a mí me gustó el lobo) *cuando no le comió a Caperucita*”. Este cuestionamiento se realiza mediante asertivo parafrasear, es decir de modo indirecto, con cortesía encubierta 2, “dé indicios”.

### *El desempeño de los NEP*

Los actos de habla del NEP tributan a la dimensión lógica- al avanzar una afirmación de referencia y una razón- y retórica- con trabajo de imagen cortés de ser un hablante cooperador. Además, la afirmación de cierta forma modela los gustos de los NEP quienes al decir quién le gustaría ser, expresan algo de sus proyecciones de imagen.

Vemos que H2 avanza una afirmación de referencia “me gustaría ser el lobo”. Luego, mediante el andamiaje de la entrevistadora, avanza una razón:“(porque) no come a caperucita”. Dicha razón es cuestionada por la entrevistadora, que al parafrasearla hace que H2 la rechace mediante asertivo negar y proponga afirmación de referencia: “y también hay lobos buenos” con su razón: “que no comen”.

**Análisis**  
**Transcripción 3, Grupo II**

**Fragmento 1: de 167 a 180**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°3 (20100616085311):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Iñaqui</b> <b>H2: Rut</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
167 E2: ¡aha! / ¿y dónde se ha metido?	Expresivo- Exclamación Directivo pregunta cerrada	E-Ex  D- PCe	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO, CN1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
168 H1: en [su cama]	Asertivo, responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
169 H2: [en su cama]	Asertivo, responder	A-Res	1	Retórica: TIP, cortesía positiva,15, cooperar	R-TIP-CP15	1
170 E2: mm/¿y por qué se ha metido en?	Expresivo, refuerzo positivo Directivo pregunta cerrada	E-RP  DPCe	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO, CN1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
171 H1: es tan	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar una	L-AR	

pequeña que				razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1 1
172 E2: ¡eh! ¡se le salen los pies! ¡claro!	Expresivo, exclamar Asertivo- completar afirmación Expresivo- acordar	E-Exc A-CAf  E-Aco	1  1  1	Lógica: Completar la razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-CR  R-TIP,CP15	1  1
173 E1: es tan pequeña que/se le salen los pies/¡sí señor!	Asertivo- repetir Expresivo, exclamar	A-Rep  E-Exc	1  1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP,CP15	1
174 H2: pues/ le va' ver qu' es el lobo	Asertivo afirmar	A-Af	1	Lógica: avanzar afirmación de referencia 1 Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
175 E1: va a ver que es el lobo/ u yu yui	Asertivo- repetir Expresivo- exagerar	A-Rep  E-Ex	1  1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar y cp2, exagere simpatía	R-TIP-CP15 y CP2	1
176 E2: ¡uy! verdad/ va a tener que esconder los pies el lobo/ (risa)/ o qué	Expresivo, exclamar Asertivo-afirmar	E-Exc A-Af	1 1	Lógica: Avanzar Afirmación de referencia 2 Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef2  R-TIP-CP15	1  1 1
177 H2: porque se le	Asertivo-	A-jus	1	Lógica, afirmar razón	L-AR	1

asoma como	justificar			Retórica: TIP, Cortesía positiva13, de razones	R-TIP-CP13	1
178 H1: porque aquí se lo ve:/ de color gris/ y acá ya (((XXX)) (Se toca la garganta))	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: Retórica: TIP, Cortesía positiva13, de razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
179 H2 [ (dice¿?) <i>que rara estás/ abuelita</i>	Asertivo- citar	A-citar	1	Lógica: avanzar Afirmación de referencia 3 Retórica: TIP, Autoimagen, Creatividad	L-AFRef3 R-TIP-AI-creatividad	1 1
180 E1: claro/ eso es lo que va a pasar aquí/ ¿verdad?	Asertivo, acordar Asertivo-Afirmar Directivo pregunta cerrada, acordar	A-Aco A-Af DPCe	1 1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1

**Fragmento 2: De 0185-0190**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°3 (20100616085311):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Iñaqui</b> <b>H2: Rut</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
185 H2: y ahora si/ está seria	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
186 E1: ¿está seria?/ pues sí que está seria	Directivo pregunta cerrada Asertivo- reafirmar	D-PCe  A-Reaf	1  1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
187 E2: ¿y porqué estará seria?	Directivo pregunta abierta	DPab	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA,AAINO, CN1 sea indirecto	D-HAR R-CA-AAINO- CN1	1 1
188 H1: porque/ sabe que's el lobo	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR  R-TIP-CP13	1  1



189	E2:jaah!/au- jah!	Expresivo- exclamar	E-Ex	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
190	E1: sí/ sí sí sí	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1

## 7.7. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 3

### 7.7.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E, utiliza 2 actos de habla asertivos: 1 afirmación, 1 reafirmación. También utiliza 2 directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta. Por último, utiliza 1 expresivo exclamación para mostrar acuerdo.

### 7.7.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos, 1 para afirmar, 1 para justificar.

### 7.7.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el directivo pregunta abierta tributa a la dimensión dialéctica y a la retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues anima a los niños a avanzar una razón a la pregunta “¿Porqué está seria?”
- A la dimensión retórica porque utiliza la pregunta convencionalmente indirecta para invitar a avanzar una razón.

Funciones sólo retóricas tienen la pregunta cerrada y la reafirmación y la exclamación. Todas contribuyen a manifestar el acuerdo con el interlocutor.

El andamiaje en este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos tributan a la dimensión lógica y retórica.

- A la propiedad lógica, pues avanzan tanto una afirmación de referencia “Caperucita está seria” como una razón “porque sabe que es el lobo”.
- A la propiedad retórica pues trabaja la cortesía positiva 15, mediante la cooperación en el diálogo y 13, el dar razones.

**Fragmento 3: De 0252-0261**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°3</b> <b>(20100616085311): 4 a 5</b> <b>años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Iñaqui</b> <b>H2: Rut</b>	<b>Categorías</b> <b>1</b> <b>Actos de</b> <b>habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
252. E2: y la abuelita/ muy bien/ y entonces lo que ustedes decían/ qué deciden para- qué decide- ¿qué deciden hacer con el lobo?	Directivo pregunta cerrada	DPCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación Retórica: CA- AAINO- CN1 sea indirecto	D-HAAf  R-CA- AAINO-CN1	1  1
253. H1: mm/	Asertivo- Intentar responder	A-IRes	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1

meterle						
254. H2: cocerle	Asertivo- Intentar responder	A-IRes	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
255. H1: cocerle/met erle	Asertivo- Intentar responder	A-IRes	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
256. H2: piedras	Asertivo- responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
257. H1: piedras	Asertivo- responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
258. E2: ¿y por qué?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA- AAINO- CN1 sea indirecto	D-HAR  R-CA- AAINO-CN1	1  1
259. H2: para que no se dé cuenta que le han sacado a caperucita roja y a	Asertivo- justificación	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR  R-TIP, CP13	1  1

la'buela						
260. H1: y/ ay ay ay/ uuuuu (hace un giro con las manos)	Expresivo- imitar	E-Imi	1	Retórica: TIP, AI, ser gracioso	R-TIP-AI- gracioso	1
261. E2: se va rodando cuando despierta	Asertivo- parafrasear	A-Par	1	Retórica: TIP,Cortesía positiva 9, presuponga su conocimiento sobre O	R-TIP, CP9	1

## 7.8. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 3

### 7.8.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 3 actos de habla directivos: 2 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta. Además, 1 asertivo, parafraseo.

### 7.8.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 6 actos de habla asertivos, 5 para responder, 1 para justificar.

### 7.8.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que ambos directivos pregunta tributan a la propiedad dialéctica y retórica.

A la dimensión dialéctica pues transforma una afirmación en afirmación de referencia y anima a los niños a avanzar una razón: “ Por qué le meten piedras al lobo?” y “para que no se dé cuenta que le han sacado a caperucita y a la abuelita”.

A la dimensión retórica porque utiliza la pregunta convencionalmente indirecta para invitar a avanzar una razón.

La función sólo retórica la tiene la paráfrasis que contribuye a trabajar la imagen propia mediante cortesía positiva 9, presuponer ampliar lo que dice el interlocutor.

El andamiaje en este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo justificar tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica, pues avanzan tanto una razón “para que no se dé cuenta que le han sacado a caperucita y a la abuelita”
- A la propiedad retórica pues trabaja la imagen positiva, cortesía positiva 13, dé razones.

**Fragmento 4: de 0269-0275**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°3 (20100616085311):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Iñaqui</b> <b>H2: Rut</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
269. E2: si/ a ver/ qué personaje les ha gustado más?	Directivo pregunta Cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA- AAINO-CN1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
270. H1: a mí el lobo	Asertivo- Afirmar	A-Af	1	Lógica: avanzar afirmación de referencia Retórica. TIP, cortesía positiva 15, cooperación	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
271. H2: y a mí caperucita	Asertivo- Afirmar	A-Af	1	Lógica: avanzar afirmación de referencia Retórica. TIP, cortesía positiva 15, cooperación	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1

272. E2: y a ti/ ¿porqué te ha gustado el lobo?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: CA- AAINO-CN1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
273. H1: porque le cortaron la tripa	Asertivo- justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13 dar razones	L-AR  R-TIP-CP13	1  1
274. E2: porque le cortan la tripa/ te gusta el lobo	Asertivo- parafrasear	A-paraf	1	Dialéctica: cuestionar razón Retórica: TIP, cortesía encubierta 2, proporcione indicios de conexión	D-CR  R-TIP-CE2	1  1
275. H1: si porque (XXX))	Asertivo- intento de justifica	A-IJus	1	Lógica,: intento de avanzar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva, 15 cooperar	L-IAR  R-TIP-CP15	1  1



## 7.9. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 3

### 7.9.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta. Además, 1 asertivo, parafraseo.

### 7.9.2. *Sobre los actos de Habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 4 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 1 justificación, 1 intento de justificación.

### 7.9.3 *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que ambos directivos pregunta tributan a la propiedad dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues animan a los niños a avanzar una afirmación de referencia y una afirmación de razón: “me gustaría ser el lobo”, “Me gustaría ser caperucita” y razón “porque le cortaron la tripa”.
- A la dimensión retórica, porque utiliza la pregunta convencionalmente indirecta para invitar a avanzar una afirmación de referencia y una razón.

El asertivo parafraseo sirve para cuestionar la razón dada por el NEP. En el parafraseo se invierte el orden de los términos, poniendo énfasis en la razón y luego en la conclusión. Sin embargo, la respuesta del NEP no es clara en la grabación.

En este fragmento se realiza un andamiaje estructural al hacer avanzar afirmación de referencia y razones. El andamiaje evaluativo se vislumbra mediante el parafraseo que invierte los términos para hacer énfasis en lo “extraño”, sin embargo, no logramos comprender qué responde el NEP

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, todos sus actos de habla asertivos tributan a la dimensión lógica y retórica.

- En la propiedad lógica, con ellos avanzan afirmación de referencia y razón.
- En la propiedad retórica se trabaja la imagen positiva propia y ajena mediante una imagen de ser cooperador y entregar razones.

**Fragmento 5: de 0276-0279**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°3 (20100616085311):</b> <b>4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Iñaqui</b> <b>H2: Rut</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
276. E2: ¿y a ti porqué te ha gustado caperucita?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, A-AAINO-Cortesía Negativa 1, sea indirecto	D-HAArRef  Retórica: CA-AAINO-CN1	1
277. H2: porque tiene una caperuza roja	Asertivo-justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar razón 1 Retórica: TIP,Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR1  R-TIP-CP13	1  1
278. E2: ¿te gusta cómo se vé?	Directivo pregunta cerrada, explicitar	D-PCe	1	Retórica: TIP,cortesía positiva 9, presuponga conocimiento de O Lógica, afirmar una razón 2	R: TIP-CP9	1
279. H2: si	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica. TIP, cortesía positiva 5, mostrar acuerdo	R-TIP-CP5	1

## 7.10. Análisis del fragmento 5 de la transcripción 3

### 7.10.1 Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta.

### 7.10.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos: 1 para afirmar, 1 para justificar

### 7.10.3 Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el directivo pregunta abierta tributa a la propiedad dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues animan a los niños a avanzar una afirmación de referencia “Me gustaría ser caperucita”.
- A la dimensión retórica porque utiliza la pregunta convencionalmente indirecta para invitar a avanzar una afirmación de referencia.

El directivo pregunta cerrada tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues avanza una razón “te gusta cómo se ve”, que interpreta la R1 “porque tiene una caperuza”.
- A la propiedad retórica porque trabaja la imagen positiva propia y del interlocutor al mostrarse presuponiendo su conocimiento sobre *O*, CP9.

Así este fragmento presenta un andamiaje de tipo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, todos sus actos de habla asertivos tributan a la dimensión lógica y retórica.

En la propiedad lógica pues con ellos avanzan afirmación de referencia y razón.

En la propiedad retórica pues se trabaja la imagen positiva propia y ajena mediante una imagen de ser cooperador y entregar razones.

**Análisis**  
**Transcripción 4, Grupo II**

**Fragmento 1: De 0019-0029**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°4 (201006090511): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Álvaro</b> <b>H2: Alezna</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
19. E1: claro// ¿yy? / ¿ahí qué ocurre?	Asertivo-acordar Directivo pregunta abierta	A-Aco D-PAb	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, busque acuerdo y 15 coopere y cortesía negativa 1, sea indirecto	R-TIP,CP5, 15 y CN1	1
20. H2: que su abuelita es- le está cociendo/ su caperuza	Asertivo-explicar	A-exp	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dé razones	R-TIP-CP13	1
21. E1: claro/su caperuza roja favorita/ ¿no?	Asertivo-acordar asertivo, amplificar	A-Aco A-Amp	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15,cooperar	R-TIP-CP15	1
22. H2: sí	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15,cooperar	R-TIP-CP15	1
23. H1: sí	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15,cooperar	R-TIP-CP15	1
24. E1: ¿y-y por- y- y qué pasa más?/¿ a ver?/	Directivo, pregunta abierta Directivo solicitud	DPAb D-Sol	1 1	Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	R-CA-AAINO- CN1 D-HAAfRef	1 1

miren ea actitud (señala una imagen del libro)				Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia		
25. H1: está muy contenta	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
26. E1: ¿está muy contenta?/ y ¿por qué?	Directivo pregunta cerrada Directivo pregunta abierta	D-PCe D-PAb	1 1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
27. H1: porque:/ le ha cosido la caperuza	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica: Avanzar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR R-TIP-CP 13	1 1

## 7.11. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 4

### 7.11.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 4 actos de habla directivos: 3 preguntas abiertas, 1 pregunta cerrada. Además 1 directivo solicitud, y 2 asertivos: 1 acordar, 1 reafirmar.

### 7.11.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 5 actos de habla asertivos: de los cuales 3 son afirmaciones, 1 explicación, 1 justificación.

### 7.11.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que los primeros turnos (19 a 23) el diálogo tributa solamente a la propiedad retórica, mediante el uso de los asertivos y de una pregunta abierta con intención de indagar. Así, el trabajo de las imágenes propia y ajena sirve para provocar un acercamiento necesario para que los interlocutores cooperen, se sientan integrados en el diálogo y los anime luego a producir afirmaciones de referencia y razones para ella.

Los actos de habla directivos pregunta abierta y solicitud tributan a la dimensión dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues mediante la pregunta abierta y cerrada la entrevistadora anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “Caperucita está contenta” y una razón “Porque le están cosiendo su caperuza”, respectivamente.

El rol dialéctico de E como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a avanzar la afirmación de referencia y para avanzar una razón.

En este fragmento, el andamiaje es de tipo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos explicar y afirmar tributan a la



dimensión retórica, dado que mediante ellos los niños cooperan respondiendo a las preguntas de la entrevistadora, con lo cual trabajan la imagen positiva del hablante: ser cooperador en la conversación.

Dos asertivos, afirmar y justificar, tributan a la propiedad lógica, porque con ellos el niño avanza una afirmación de referencia y una razón. Estos mismos actos tributan a la propiedad retórica trabajando la imagen de ser cooperador y dar razones.

**Fragmento 2: De 0186-0192**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°4 (201006090511): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador</b> <b>E2: Entrevistador</b> <b>H1: Álvaro</b> <b>H2: Alezna</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
E2: ¿le meten piedras al lobo?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: HAAf Retórica: Cortesía atenuadora AAINO,CN1	D-HAAf R-CA-AAINO-CN1	1 1
E1: ¿por qué le hacen eso?	Directivo pregunta abierta, parafrasear	D-PAb	1	Dialéctica: HAAf Retórica: Cortesía atenuadora AAINO,CN1	D-HAAf R-CA-AAINO-CN1	1 1
E2: ¿por qué le meten piedras al lobo?	Directivo pregunta abierta, parafrasear	D-PAb	1	Dialéctica: HAAf Retórica: Cortesía atenuadora AAINO,CN1	D-HAAf R-CA-AAINO-CN1	1 1
H2: para que- para que no le coman	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones y 15 cooperar	L-AR R-TIP-CP 13 y 15	1 1
E1: claro/para que no vuelva a comer/¿verdad?/para que no [les vuelva a comer]	Asertivo-acordar Asertivo, parafrasear	A-Aco A-Par	1 2	Retórica: TIP, Cortesía positiva 9 presuponga su conocimiento de O y 15 cooperar	R-TIP-CP 9 y 15	1
H1: [y le cosen]	Asertivo-completar afirmación	A-CAf	1	Lógica: Completar afirmación Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	L-CAf R-TIP-CO15	1 1
E2: le cosen/bien	Asertivo-especificar afirmación	A-Amp	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	R-TIP-CO15	1

## 7.12. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 4

### 7.12.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 3 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 1 pregunta cerrada. Además, 3 asertivos: 1 acordar, 1 parafrasear afirmación y 1 especificar afirmación.

### 7.12.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar.

### 7.12.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, los actos de habla directivos pregunta tributan a la dimensión dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues mediante la pregunta abierta y cerrada la entrevistadora anima a los niños a avanzar una razón a “¿por qué le meten piedras al lobo?”
- A la propiedad retórica al atenuar la imposición de la invitación a justificar.

Mediante la pregunta cerrada “¿Le meten piedras al lobo?” la entrevistadora transforma en cuestionamiento una evidencia de la realidad: al lobo le han metido piedras. Así, al cuestionar dicha evidencia luego pasa a preguntar “¿por qué le han metido piedras?”. Así, al cuestionar un dato firme se pretende que los niños afirmen dicha evidencia y a partir de dicha afirmación, preguntar *¿Por qué?*

Los actos de habla asertivos tributan a la dimensión retórica puesto que trabajan la imagen positiva de hablante y oyente mediante cortesía de cooperar en la conversación y de presuponer conocimientos del oyente, cuando parafrasea y especifica la información dada por el NEP.

En cuanto al andamiaje de este fragmento, es de tipo estructural, pero no evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos justificar y afirmar son utilizados para avanzar una razón y para completar la afirmación de referencia “al lobo le meten piedras y *le cosen*”. Por tanto, ambas tributan a la propiedad lógica. Además, al trabajar la imagen de ser cooperador y dar razones, tributa a la dimensión retórica de la argumentación.

**Fragmento 3: De 0230-0235**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°4</b> <b>(201006090511): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador</b> <b>E2: Entrevistador</b> <b>H1: Álvaro</b> <b>H2: Alezna</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantida d</b>
E2: °(si)/ pues qué- qué creen/ ¿el lobo se ha portado bien o se ha portado mal?	Asertivo-afirmar Directivo pregunta con alternativa	A-Af D-PAlt	1 1	Dialéctica_ Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1
H1: bien	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AFRef  R-TIP-CP15	1  1
H2: mal	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente opuesto Retórica: TIP, cortesía positiva 15 cooperar	L-AFRefop  R-TIP-CP15	1  1
E2: ¿por qué?	Directivo pregunta abierta	DPAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
H2: porque ha comido a caperucita y a la abuleita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13 y 15, dar razones	L-AR  R-Tip-CP13 y 15	1  1
E2: ah! por eso se ha portado mal/ Y caperucita/se ha portado bien o se ha portado mal	Expresivo, exclamar Asertivo, repetir afirmación. Directivo pregunta con alternativa	E-Exc A-RAf DPAIt	1 1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 buscar acuerdo Dialéctica: hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, cortesía negativa 1, sea indirecto	R-TIP-CP5 R-CA-AAINO-CN1 D:HAAfRef	1 1 1

## 7. 13. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 4

### 7. 13.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 3 actos de habla directivos: 2 preguntas con alternativa, 1 pregunta abierta. Además 2 asertivos: 1 afirmar, 1 reafirmar. Por último, 1 expresivo, refuerzo positivo.

### 7. 13.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 2 son afirmaciones, 1 justificación.

### 7.13.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, Los actos de habla directivos tributan a la dimensión dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, pues mediante la pregunta con alternativa invita a avanzar una afirmación de referencia “El lobo se ha portado mal” y mediante pregunta abierta, a aportar una razón “Porque se ha comido a caperucita y a la abuelita”.
- A la dimensión retórica por la atenuación a la imposición del acto de invitar a afirmar y a justificar.

El rol dialéctico de *E* como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a proporcionar la afirmación de referencia y para avanzar una razón.

El expresivo y los asertivos que parafrasean la afirmación tributan a la propiedad retórica, porque trabajan la imagen propia y ajena mediante cortesía positiva 9 y 5: *presuponer conocimiento del oyente y buscar acuerdo*.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo ya que la entrevistadora utiliza sólo un refuerzo positivo como respuesta al avance de la razón.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica, pues con ellos afirman una referencia y avanzan una razón. Además, al trabajar la imagen de ser cooperador y dar razones, tributa a la dimensión retórica de la argumentación.

**Fragmento 4: De 0235-0245**

<b>Grupo II</b> <b>Transcripción N°4 (201006090511): 4 a 5 años</b> <b>E1: Entrevistador</b> <b>E2: Entrevistador</b> <b>H1: Álvaro</b> <b>H2: Alezna</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
E2: ah! por eso se ha portado mal/ Y caperucita/se ha portado bien o se ha portado mal	Directivo pregunta con alternativa	D-PAIt	1	Dialéctica: HAAfRef Retórica: cortesía atenuadora del AAINO, cortesía negativa 1	D-HAAfRef R-CA-AAINO- CN1	1 1
H1: bien	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia 1 Retórica: TIP,Cortesía positiva15, coop	L-AFRef1  R-TIP-CP15	1  1
H2: un poco bien	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia 2 Retórica: TIP,Cortesía positiva15, coop	L-AFRef2  R-TIP-CP15	1  1
E2: un poco bien/¿y otro poco?	Asertivo-repetir afirmación Directivo pregunta incompleta	A-Rep D-Plnc	1 1	Dialéctica: Hacer completar Af Ref Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atienda al oyente y 15, coopere Retórica: Cortesía atenuadora de AAINO, cortesía negativa 1	D-HCAfRef R-TIP-CP1 y 15  R-CA-AAINO- CN1	1 1



H2: regular	Asertivo-completar afirmación	A-CAf	1	Lógica: Completar afirmación de referencia Retórica: TIP, Cortesía positiva <sup>15</sup> , <i>cooperar</i>	L-CAfRef R-TIP-CP15	1 1
E2: ¿por qué?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora de AAINO, cortesía negativa 1, <i>sea indirecto</i> .	D-HAR R--CA-AAINO-CN1	1 1
H1: porque:/le dijo	Asertivo, intentar justificar	A-IJus	1	Lógica: intentar avanzar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva <sup>15</sup> , <i>coop.</i>	L-IAR R-TIP-CP15	1 1
H2: porque no ha obedecido a su madre	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva <sup>13</sup> , dar razones	L-AR R-TIP-CP15	1 1
E2: por no haber obedecido a su madre/ ¿qué ibas a decir?	Asertivo-parafrasear Directivo pregunta abierta	A-Parafrasear D-PAb	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, busque acuerdo Dialéctica: hacer avanzar razón aH1	R-TIP-CP5 D-HAR	1 1

#### 7.14. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 4

##### 7. 14.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 1 pregunta cerrada, 1 pregunta incompleta. Además 2 asertivos, reafirmar.

##### 7. 14.2. Sobre los actos habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 5 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 1 completar afirmación, 1 justificación y 1 intento de justificación.

##### 7. 14.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

###### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, los actos de habla indirectos directivos pregunta abierta, cerrada e incompleta tributan a la dimensión dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica dado que por medio de la pregunta cerrada la entrevistadora anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “Caperucita se ha portado mal”; mediante una pregunta incompleta, invita a completar la afirmación de referencia “Caperucita se ha portado un poco bien y otro poco regular” y mediante una pregunta abierta, a avanzar *una* razón “porque no ha obedecido a su madre”. Así, el rol dialéctico de *E* como antagonista es utilizado para modelar al otro, a los niños, como protagonistas a avanzar la afirmación de referencia y para avanzar una razón.

- A la dimensión retórica mediante atenuación del AAINO utilizando cortesía negativa, *sea indirecto*.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo, sólo emite un asertivo repetir para manifestar su acuerdo con la razón esgrimida por el NEP.

###### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, todos los actos de habla asertivos tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante ellos, los niños avanzan y completan su afirmación de referencia y avanzan razón mediante justificación. En este punto es interesante mencionar que a diferencia de las afirmaciones dadas hasta ahora “Caperucita roja se ha portado *bien*”, la afirmación de referencia “(Caperucita roja) se ha portado un poco bien” explicita un cualificador distinto del absoluto “*bien*”. Esto permite a la entrevistadora hacer avanzar una afirmación más específica: “un poco bien y otro poco regular”.
- A la propiedad retórica al trabajar la imagen positiva del hablante: ser cooperador en la conversación y dar razones.

**Análisis**  
**Transcripción 5, Grupo II**

**Fragmento 1: De 0078-0087**

<b>Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años)</b> <b>Transcripción N°5 (20100616094540)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Ángel</b> <b>H2: Paula</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
E1: pues sí/ pero ¿cómo sabe dónde vive?	Asertivo-acordar Directivo pregunta abierta	A-Aco  D-PAb	1  1	Dialéctica: hacer afirmar una razón Retórica: Cortesía atenuadora de AAINO-cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
H2: en la casa	Asertivo, responder	A-Res	1	Retorica: TIP, cortesía positiva, 15 cooperar	R-TIP-CP15	1
E1: y ¿cómo lo sabe el lobo?	Directivo pregunta abierta, replantear	D-PAb	1	Dialéctica: hacer afirmar una razón Retórica: Cortesía atenuadora de AAINO-cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
H2: porque/ está cerca	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón 1 Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR  R-TIP-CP13	1  1

E1: ah! vale/vale	Asertivo-acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
H1: y su casa está en el bosque	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón 2 Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
E1:¿ la de quién?/¿la de la abuelita?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	2	Retórica: TIP, cortesía positiva 1, atienda al O.	R-TIP,CP1	1
H1: la de la abuela	Asertivo- afirmar	A-AF	1	Lógica: reafirmar razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13 dar razones	L-RR R-TIP-CP13	1 1
E1: claro	Asertivo-acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1
H2: se la zampó de un bocadito y/ esperó a caperucita	Asertivo, narrar	A-narr	1	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1

## 7.15. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 5

### 7.15.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 2 preguntas cerradas. Además 3 actos asertivos acordar.

### 7.15.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, utilizan 4 actos de habla asertivos: 1 responder, 1 justificar, 1 afirmar, 1 narrar.

### 7.15.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues anima a los niños a avanzar una razón “Porque está cerca (la casa de la abuelita)
- A la dimensión retórica utilizando la Cortesía negativa 1, sea indirecto.

Además, trabaja la imagen positiva propia mediante cortesía 5 *buscar acuerdo*, mediante el asertivo, acordar.

La pregunta cerrada, se utiliza para constatar si se ha comprendido bien lo que ha afirmado el NEP por tanto tributa a la imagen positiva propia mediante cortesía 1 *atienda al oyente*.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo, ya que la entrevistadora sólo produce un asertivo, acordar como respuesta al avance de razón dado por el NEP.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos justificar tributan a la dimensión lógica y retórica.

A la propiedad lógica porque con ellos avanzan dos razones, en el caso de H2: la R1 “está cerca” y en el caso de H1, la R2 “y está en el bosque” conformando así argumentos coordinados para apoyar: “el lobo sabe dónde está la casa de la abuelita”.

Como los niños cooperan para construir dos razones que apoyan “el conocimiento del lobo” estas justificaciones tributan a la propiedad retórica, mediante TIP, cortesía positiva 15, *cooperar*.

Además, los asertivos narrar y responder trabajan la propiedad retórica mediante cortesía positiva *cooperar*.

**Fragmento 2: de 0112-0115**

<b>Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años)</b> <b>Transcripción N°5</b> <b>(20100616094540)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Ángel</b> <b>H2: Paula</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
112. E2: chicos/ y ¿por qué le pone piedras en la barriga?/¿el cazador?	Directivo- vocativo Directivo pregunta abierta	D-Voc  D-PAb	1  1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: cortesía atenuadora de AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO- CN1	1  1
113. H1: por- para que/ crea que ya se la haya comido	Asertivo- justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
114. E1 y E2: ¡ah:!	Expresivo, exclamar	E-Ex	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1
115. E1: es verdad/claro	Asertivo- Acordar	A-Aco	2	Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1



## 7.16. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 5

### 7.16.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 indirecto pregunta abierta y 1 directo vocativo. Además, utiliza 1 asertivo y 1 expresivo, ambos para manifestar acuerdo.

### 7.16.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, utilizan 1 actos de habla asertivos, justificar.

### 7.16.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso del directivo tipo pregunta abierta tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues anima a los niños a avanzar una razón “Para que crea que se la haya comido”.
- A la dimensión retórica al atenuar la amenaza de la solicitud de razón, mediante cortesía negativa ser indirecto.

El uso de expresivo y asertivo para acordar, tributa a la propiedad retórica pues trabaja la imagen positiva propia y ajena mediante cortesía 5 *buscar acuerdo*.

En este fragmento se produce un andamiaje de tipo estructural, pero no evaluativo al utilizar la entrevistadora el asertivo acordar y el expresivo refuerzo positivo para manifestar acuerdo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo justificar tributa a la dimensión lógica y retórica. En el primer caso porque avanza una razón; en el segundo porque trabaja la imagen propia mediante cortesía de dar razones.

**Fragmento 3: de 0122-0128**

<b>Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años)</b> <b>Transcripción N°5 (20100616094540)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Ángel</b> <b>H2: Paula</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>cantidad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
122. E2: o sea/ ¿cómo se ha portado caperucita?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
123. H2: mal	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía 15 cooperar	L-AR  R-TIP-CP15	1  1
124. E1: ¿por qué desobedeció caperucita?/ nos estabas contando	Directivo, pregunta abierta Asertivo- afirmar	D-PCe  A-Af	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto Retórica: TIP, Cortesía positiva, 1 atiende a O	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 R:TIP, CO1	1  1 1
125. H2: porque- porque-porque habló con un extraño	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, cortesía positiva, 13 dé razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1

126.	E2: jah!	Expresivo- exclamar	E-Exc	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
127.	E1: mm	Expresivo, refuerzo positivo	E-RP	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
128.	H1: caperucita roja	Asertivo, completar justificación	A-CJus	1	Lógica: completar razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13 dar razones	L-CR  R-TIP-CP13	1  1

## 7.17. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 5

### 7.17.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E1, utiliza 2 actos de habla indirecto directivo pregunta: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta abierta. Además, utiliza 1 asertivo afirmación, 1 refuerzo positivo. Por último 1 expresivo, exclamation.

### 7.17.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, utilizan 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar, 1 completar justificación.

### 7.17.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso del directivo tipo pregunta abierta y cerrada tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “(caperucita se ha portado) mal” y una razón “porque habló con un extraño”
- A la dimensión retórica al atenuar la amenaza de la solicitud de razón, mediante cortesía negativa ser indirecto.

Quienes tributan sólo a la dimensión retórica son el asertivo afirmación y el expresivo exclamación. El primero, trabaja la imagen propia y ajena, cortesía positiva 1 atiende al oyente; el segundo, trabaja la imagen propia y ajena mediante cortesía positiva 5 busque acuerdo.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el actos de habla asertivos afirmar, justificar y especificar justificación, tributan tanto a la dimensión lógica como a la retórica.

- A la propiedad lógica porque con él avanza una afirmación de referencia y una

razón.

- A la propiedad retórica, pues trabaja la imagen propia mediante cortesía 13, *dar razones* y 15, *cooperar*.

**Fragmento 4: 0131-0147**

Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años) Transcripción N°5 (20100616094540) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Ángel H2: Paula		Categorías 1 Actos de habla	Codificación	cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
131.	E1: oye/¿y quién queréis ser/si pudieras elegir/ entre ser caperucita/el lobo/el cazador/la abuela/o la mamá?/¿quién queríais ser?/paula	Directivo-vocativo Directivo pregunta con alternativas D-Pregunta abierta D-Vocativo	D-VOC D-PAlt D-PAb	2 1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA-AAINO-CP1 tienda deseos del oyente	D:HAAfRef  R-Ca-AAINO-CP1	1  1
132.	H2: yo/mm/la caperu-la caperucita	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación referencia 1 Retórica: TIP-CP15 cooperar	L-AFRef1  R-TIP-CP15	1  1
133.	E1: ¿y por qué?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: Retórica: CA-AAINO-CN1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
134.	H2: porque sí	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP-CP15 cooperar	L-AR  R-TIp-CP15	1  1
135.	E1: vale/ y- y	Asertivo-acordar Directivo,	A-Aco	1	Dialéctica: Hacer avanzar afirmación	D-HAAfRef	1

tú/¿quién querríais ser?	pregunta abierta	D-PAb	1	de referencia Retórica: TIP, cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP-CP5	1
136. H1: el lobo	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia 2 Retórica:TIP, cortesía positiva, 15, cooperar	L-AFRef2 R-Tip-CP15	1 1
137. E2: (risas) ¿y por qué?	Expresivo-risas Directivo, pregunta abierta	E-Ri D-PAb	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO- CN1	D-HAR R-CA-AAINO- CN1	1 1
138. H2: PUES TE VAS RODANDO AL AGUA Y TE CAES	Asertivo-justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar Razón opuesta aH1 Retórica: AAIPO	L-AROp Dialéctica: Cuestionar afirmación de referencia de H1 R-AAIPOSA	1 1
139. E2: (risas)	Expresivo-risas	E-Ri	1	Retórica: TIP- Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
140. H1: mm	Expresivo-dudar	E-Du	1	Retórica: TIP- Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
141. E1: (risas)	Expresivo-risas	E-Ri	1	Retórica: TIP- Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
142. E2: ¿por qué quieres ser el lobo?/	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO- CN1	D-HAR R-CA-AAINO- CN1	1 1

¿ángel?				Retórica: TIP- Cortesía positiva 1, atienda intereses del oyente	R-TIP-CP1	1
143. H2: ee-el lobo es un tonto/al final pierde	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanzar afirmación de referencia 3 y razón Dialéctica: cuestionar afirmación de referencia de H1 Retórica: AAIPO	L-AFRefOp  R:AAIPOSA	1  1
144. E1: pero es verdad que es divertido también ser el lobo/¿eh?/ ¡a que sí ángel!	Asertivo-Afirmar Expresivo, acordar	A-Af  E-Aco	1  1	Lógica, afirmar razón para H1 Retórica: Cortesía atenuadora, AAIPO, cortesía positiva 2, exagere aprobación de H1 y CP 5, busque acuerdo.	L-AR  R:CA-AAIPO- CP2 y 5	1  1
145. H1: sí	Asertivo- reafirmar	A-Reaf	1	Retórica: TIP,Cortesía positiva, 5 busque acuerdo	R-TIP-CP 5	1
146. E2: es divertido	Asertivo: afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva, 5 busque acuerdo	R-TIP-CP 5	1
147. E1: pues sí	Asertivo: afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva, 5 busque acuerdo	R-TIP-CP 5	1



## 7.18. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 5

### 7.18.1 *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 8 actos de habla directivos pregunta: 3 indirectos preguntas abiertas, 2 preguntas abiertas, 2 vocativos, 1 pregunta con alternativas. Además, utiliza 3 asertivos: 1 acordar, 2 afirmar y 3 expresivos bromear, reír y acordar.

### 7.18.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, utilizan 7 actos de habla asertivos: 3 para afirmar, 2 para justificar, 1 para reafirmar y 1 como expresión de duda.

### 7.18.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, los directivos pregunta abierta alternativa y vocativo tributan a la propiedad dialéctica y retórica:

- A la propiedad dialéctica porque anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia: H2 “(me gustaría ser) caperucita” y H1: “(Me gustaría ser) el lobo”
- A la propiedad retórica por cuidar la imagen del niño atenuando la amenaza de la solicitud de avanzar afirmación, mediante cortesía positiva 1, atienda los intereses de O y atenuar la imposición de la solicitud mediante cortesía negativa 1, sea indirecto.

La pregunta abierta es utilizada para hacer avanzar una razón. Con ella, tributa a la propiedad dialéctica y a la retórica, pues minimiza la imposición del acto de solicitud mediante CN1, sea convencionalmente indirecto.

Para hacer avanzar una afirmación de referencia también se utiliza el directivo pregunta abierta junto al asertivo acordar. Con ello se tributa a la propiedad dialéctica y retórica, pues se trabaja la imagen positiva del oyente, CP5 buscar acuerdo; y la cortesía negativa CN1.

Los expresivos *bromear* y *reír* y un asertivo afirmar son utilizados para trabajar la propiedad retórica trabajando la imagen positiva de hablante y oyente, con cortesía 5

*buscar acuerdo.*

La entrevistadora también tributa a la dimensión lógica brindando una razón para H1 cuando es atacado por H2 que en dos ocasiones cuestiona la opinión de H1 de “me gustaría ser el lobo”. Además con esa misma afirmación tributa a la dimensión retórica pues en su contenido trabaja la imagen positiva de H1, exagerando sus deseos, calificándolos de “divertidos”.

El andamiaje de este fragmento es de tipo estructural. En el caso de la gestión evaluativa, creemos que el trabajo que realiza es más bien a nivel retórico, salvando la imagen positiva del H1, utilizando cortesía positiva 5, buscar acuerdo con la aserción “es divertido”. Pero no se observa un andamiaje evaluativo propiamente tal, que se pregunte por la bondad de la argumentación.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños vemos que 5 asertivos son utilizados ya para afirmar un referente, ya para avanzar una razón. El uso de dos asertivos, el refuerzo positivo y la reafirmación para buscar el acuerdo, sólo tributan a la propiedad retórica mediante Cortesía positiva 5.

En el caso de H2, cabe hacer notar que la justificación de su afirmación de referencia “me gustaría ser Caperucita” es una tautología “Porque sí”.

Pero a la vez, H2 avanza una afirmación y dos razones que tienen la cualidad de oponerse a la afirmación de referencia de H1. H1 opina “me gustaría ser el lobo” y H2: “El lobo es un tonto” porque “(si eres el lobo) te vas rodando al agua y te caes” y porque “al final pierde”.

Decimos en este caso que H2 está tributando a las propiedades argumentativas lógica y dialéctica:

- A la lógica, al avanzar razones y afirmación de referencia
- A la dialéctica, pues con ellas realiza un movimiento de cuestionar la afirmación de H1.

A su vez, vemos que a nivel retórico tiene un efecto de amenazar la imagen positiva del H1 (pues no gusta de lo mismo que H1) y esta amenaza la realiza sin atenuación (AAIPOSA).

En ese punto, es la entrevistadora la que utiliza asertivos de afirmar una razón que tiene más bien una función retórica de salvar la imagen de H1 mostrándole que también gusta de su opinión, “ser lobo es divertido”, y reafirmar dicha afirmación.

Llama la atención que a nivel evaluativo, la entrevistadora sólo reafirma o muestra su acuerdo con la razón tautológica de H2, “me gusta porque sí”. Además, al salvar la imagen de H1, no ha tratado de manera relevante las objeciones de H2. La entrevistadora minimiza las afirmaciones y razón de H2 y opta por reparar la imagen de H1.

**Fragmento 5: de 0169-0182**

<b>Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años)</b> <b>Transcripción N°5 (20100616094540)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Ángel</b> <b>H2: Paula</b>	<b>Categorías 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>canti</b> <b>dad</b>	<b>Categorías 2:</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
169. E2: y la abuelita/ ¿qué tal?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1	D-HAAfRef R-CA-AAINO-CN1	1 1
170. H2: bien	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP-CP 15 cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
171. H1: eh/bien	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP-CP 15 cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
172. E2: ¿es buena?	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, CN1	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
173. H1: sí	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP-CP 15 cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
174. H2: sí	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP-CP 15 cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
175. E2: ¿qué cosas [buenas hace la abuelita?]	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO-CN1	D.HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1

176. H2: [caperucita y la madre]	Asertivo-completar afirmación	A-CAf	1	Retórica: TIP,Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
177. E2: ¿qué cosas buenas hace la abuelita?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO-CN1	D.HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
178. E1: ¿caperucita y la madre son buenas?/¿sí?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: CA-AAINO-CN1	D-HAAfRef R-CA-AAINO-CN1	1 1
179. H2: sí/ yy la abuelita	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Lógica: avanzar afirmación de referencia Retórica: TIP.CP15, cooperar	L-AFRef R-TIP-CP15	1 1
180. E2: ¿qué cosas buenas hace la abuelita?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO-CN1	D.HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
181. H2: coser	Asertivo-responder	A-Resp	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP-CP 15 cooperar	L-AR R-TIP-CP15	1 1
182. E2: coser/muy bien/¡qué buena! ¡claro!	Asertivo-repetir respuesta Expresivo, felicitar Asertivo, acordar	A-Rep E-Fel A-Aco	1 2 1	Retórica: TIP-CP 2, exagere aprobación, 5 busque acuerdo,15 cooperar	R-TIP-CP2,5, 15	1

## 7.19. Análisis del fragmento 5 de la transcripción 5

### 7. 19.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E1, utiliza 6 actos de habla directivos pregunta: 3 preguntas abiertas, 3 preguntas cerradas. Además, utiliza 2 asertivos: 1 responder, 1 acordar. Por último, 1 expresivo, felicitar.

### 7. 19.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

Los niños utilizan 7 actos de habla asertivos: 4 para afirmar, 2 para responder.

### 7. 19.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, los directivos de pregunta abierta o cerrada tributan a la propiedad dialéctica y retórica:

-A la propiedad dialéctica porque anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “(la abuelita) es buena” y una razón “(hace cosas buenas como) coser”

-A la propiedad retórica porque cuida la imagen del interlocutor atenuando la amenaza de la solicitud de avanzar afirmación o razón, mediante cortesía negativa 1, sea indirecto.

Tanto los asertivos como el expresivo tributan a la propiedad retórica trabajando la imagen positiva mediante cortesía 2, 5 y 15: *exagerar aprobación, buscar acuerdo y cooperar.*

En este fragmento el andamiaje es de tipo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

Los niños realizan 7 asertivos, de los cuales, todos los que afirman tributan tanto a la propiedad lógica como retórica.

- A la propiedad lógica porque avanza afirmación de referencia “la abuelita, y caperucita y su mamá son buenas”

- A la propiedad retórica pues cuenta como un trabajo de la imagen positiva con cortesía positiva 15, cooperar.

A su vez, 1 asertivo responder tributa a la propiedad lógica y retórica, al hacer avanzar una razón y al trabajar la imagen positiva mediante cortesía positiva, cooperar

Los otros asertivos responder tributan a la dimensión retórica solamente trabajando la imagen positiva mediante cortesía positiva cooperar.

**Fragmento 6: de 0182-0190**

Grupo II: Segundo Educación Infantil (4 - 5 años) Transcripción N°5 (20100616094540) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Ángel H2: Paula			Categorías 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categorías 2: Propiedad/función	Codificación	Cantidad
182.	E1: ángel/¿y qué gracia!/ así que a ti te gustó mucho el lobo del cuento/¿eh?		Directivo, vocativo Expresivo, felicitar Asertivo, afirmar Directivo vocativo	D-Voc E-Fel A-Af D-Voc	1 1 1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación del referente Retórica: CA-AAINO-CN1, sea indirecto Retórica: TIP, Cortesía positiva <sup>1</sup> , atienda deseos de O y 11, sea optimista.	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1  R-TIP-CP 1 y 11	1  1 1
183.	H1: (asiente con la cabeza)		Asertivo-asentir	A-Ase	1	Lógica: confirmar afirmación del referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atienda intereses y deseos de H1 y 15, cooperar	R-TIP-CP 1 y 15, cooperar	1 1
184.	H2: de-de-de la peli que ya hemos visto		Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atienda intereses y deseos de H1 y 15, cooperar	R-TIP-CP 1 y 15, cooperar	1
185.	E1: de la peli		Asertivo-repetir	A-Rep	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1
186.	H2: de- en-es en		Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía	R-TIP-CP 1 y 15	1



la otra clase				positiva 1, atiende intereses y deseos de H1 y 15, cooperar		
187. E2: claro	Asertivo-Acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses y deseos de H1, 5 busque acuerdo y 15, cooperar	R-TIP-CP 1, 5 y 15	1
188. H2: porque canta una canción/divertida/ia que sí!	Asertivo-justificar Expresivo, acuerdo	A-Jus E-Aco	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses y deseos de H1 y 15 cooperar	L-AR R-TIP-CP 1 y 15	1
189. E2: sí/ y hace así (chasquea los dedos)/ia que sí!	Asertivo-acordar Asertivo- describir	A-Aco A-Desc	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses y deseos de H1, 5 busque acuerdo y y 15, cooperar	R-TIP-CP 1, 5 y 15	1
190. H1: sí	Asertivo-Afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 1, atiende intereses y deseos de H1, 5, busque acuerdo y 15, cooperar	R-TIP-CP 1, 5 y 15	1

## 7.20. Análisis del fragmento 6 de la transcripción 5

### 7.20. 1 *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E, utiliza 4 actos de habla asertivos: 1 asertivo indirecto intención preguntar, 1 aclarar, 2 para acordar 1 para describir. Además, 2 directivos vocativo y 1 expresivo, felicitar.

#### 7.20.2. *El desempeño de los NEP*

Los niños, utilizan 5 actos de habla asertivos: 3 para afirmar, 1 para justificar, 1 para asentir.

#### 7.20.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, utiliza un asertivo indirecto afirmar con función preguntar. Dicho acto de habla tributa a las propiedades dialéctica y retórica.

-A la propiedad dialéctica porque anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “(Te gusta el lobo)”

-A la propiedad retórica porque cuida la imagen del interlocutor atenuando la amenaza de la solicitud de avanzar afirmación, mediante cortesía negativa 1, sea indirecto.

Sin embargo, en ese mismo turno trabaja la imagen positiva de H1 mediante el vocativo y la cortesía 11, sea optimista.

También tributan a la propiedad retórica los asertivos aclarar, acordar y describir. Todos ellos trabajan la imagen propia y ajena mediante cortesía positiva 1, 5, y 15: *atienda intereses de O, busque acuerdo y coopere*.

El fragmento presenta andamiaje de tipo estructural, pero no evaluativo.

##### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños vemos que H2 realiza la mayor parte de los turnos. Mediante el asertivo justificar tributa a la propiedad lógica y retórica. A la primera porque avanza una

razón “porque canta una canción divertida, ¿a que sí?”; a la segunda porque cuenta como un trabajo de la imagen positiva con cortesía positiva 1, 5 y 15: atender al O, buscar acuerdo y cooperar.

Además H2 utiliza los asertivos de afirmar sólo con función retórica de trabajar la imagen propia y ajena mediante cortesía positiva 1, 5 y 15.

Llama la atención que H2 parece estar reparando la imagen anterior (fragmento 4, más arriba), tanto propia como de H1, y para ello utiliza los asertivos que indican interés y comprensión de “por qué le gusta el lobo a H1”.

|



# CAPÍTULO 8

---

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS DEL CORPUS  
OBTENIDO: GRUPO III (de 5 a 6 años)

**Análisis  
Transcripción 1, Grupo III**

**Análisis de transcripciones: Grupo III (5 a 6 años)**

**Fragmento N° 1: De 0043-0046**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 1 (20100618090716) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Sara H2: Rodrigo	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
43 E1: ¡ieso!/¡ieso!/¿y qué pasó con el lobo?/¿qué hace aquí el lobo?/¿están-están enfadándose?	Expresivo-Acordar Directivo pregunta abierta Directivo pregunta alternativa falsa	E-Aco  D-PAb  D-PFa	2  2  1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía Atenuadora-AAINO-Cortesía negativa1, sea indirecto Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, 5, buscar acuerdo y 8 <i>bromea</i>	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP 5 y 8	1  1 1
44 H1: no/el lobo le quiere comer/así que le miente y le dice <i>vé por ahí que es por el camino más corto/el</i>	Asertivo, negar Asertivo justificar Asertivo, afirmar Asertivo narrar Asertivo citar	A-Neg A-Af A-jus A-Narr A-Cit	1 4	Lógica, afirmar razón Lógica: afirmar referente Retórica: TIP, cortesía positiva 15 cooperar	L-AR L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1

lobo-el lobo le miente/ y él se va por el camino corto						
45 E1: ¿a ver?/ sí	Directivo pregunta cerrada Asertivo-afirmar	D-PCe A-AF	1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 1, atienda al oyente y 5 buscar acuerdo	R-TIP-CP1 y 5	1
46 H1: y-y la-y caperucita roja/como se-como es muy buena/le cree	Asertivo-afirmar Asertivo, justificar	A-Af A-Jus	1 1	Lógica: afirmar referente y razón Retórica: TIP.CP 13, dar razones y 15, cooperar	L-AfRef L-AR R-TIP-CP13 y 15	1 1 1

## 8.1. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 1

### 8.1.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas y 2 preguntas cerradas. Además 1 expresivo estar de acuerdo y 1 asertivo, afirmar.

### 8.1.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 7 actos de habla asertivos: 1 negar, 2 afirmar, 2 justificar, 1 citar y 1 narrar.

### 8.1.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta y pregunta con alternativa falsa tributa a dos propiedades: Dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica, porque anima a los niños a avanzar una razón “(el lobo se va por otro camino) “porque se la quiere comer y le miente”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

La pregunta y el asertivo afirmar tributan sólo a la propiedad retórica, dado que trabajan la imagen propia mediante cortesía 1 y 15: *atienda al oyente y coopere*.

El andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En los niños, los actos de habla asertivos tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica puesto que mediante los asertivos afirmar, justificar, narrar y citar avanza dos afirmaciones de referencia y dos razones, a saber:

En el turno 44 se da una razón: “el lobo le quiere comer” y una afirmación de referencia: “*así que le miente y le dice vé por ahí que es por el camino más corto*”.



En el turno 46, se da una razón: “y caperucita roja, como es muy buena” y una afirmación de referencia: “le cree”. Por tanto, vemos en este fragmento que el NEP ha complejizado sus turnos incluyendo en ellos la estructura de razón +Afirmación de referencia.

- A la dimensión retórica pues todos los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*

**Fragmento N° 2: De 0091-0094**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 1 (20100618090716) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Sara H2: Rodrigo	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
91. E1: y una pregunta/¿y por qué/ el cazador va a la casa?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CNegativa1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1
92. H1: porque oía muchos ronquidos y dice <i>esa no es la'guelita</i>	Asertivo-justificar Asertivo-citar	A-jus  A-Cit	1	Lógica, afirmar R1 y R2 Retórica: TIP, cortesía positiva 13 dar razones y 15 cooperar	L-AR1 AR2  R-TIP-CP1 y 15	1  1
93. E1: ¡aah!/¿sí?/¿tú crees rodrigo?/ ¿sí?	Expresivo, exclamar Directivo, pregunta cerrada Directivo pregunta abierta	E-Exc  D-PCe	1  2	Dialéctica-HAR Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO-Cortesía negativa 1 Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	D-HAR R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP5	1  1
94. H2: (asiente con la cabeza)	Asertivo, asentir	A-Ase	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1

## 8.2. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 1

### 8.2.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas y 2 preguntas cerradas. Además 1 expresivo, exclamar.

### 8.2.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 citar, 1 asentir.

### 8.2.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta y pregunta con alternativa falsa tributa a dos propiedades: Dialéctica y Retórica.

- A la propiedad dialéctica porque anima a los niños a avanzar una razón “(el cazador va a la casa) porque escucha unos ronquidos y dice esa no es la abuelita”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

El expresivo tributa a la propiedad retórica trabajando la cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

El andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los asertivos *justificar* y *citar* tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica al avanzar dos afirmaciones de razón: R1: “escucha ronquidos” y R2 “y dice *esa no es la abuelita*”.

Por tanto, vemos en este fragmento que el NEP ha complejizado sus afirmaciones incluyendo en ellas dos razones encadenadas.

- A la dimensión retórica dado que todos los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*.

**Fragmento N° 3: De 0116-0120**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años</b> <b>Transcripción N° 1 (20100618090716)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Sara</b> <b>H2: Rodrigo</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
116. E1: claro/¿y por- y porqué le hacen eso al lobo?/¿de ponerle piedras en la tripa y todo?	Asertivo-acordar Directivo, pregunta abierta	A-Aco  D-PAb	1  1	Dialéctica: Hacer avanzar razón Retórica: Cortesía atenuadora, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP5	1  1
117. H1: para	Asertivo-intento de justificar	A-IJus	1	Retórica: TIP- Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP 15	1
118. H2: para que se crea que se las/ha comido	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP- Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR  R-TIP-CP 13	1  1
119. E1: claro y además/para castigarle ¿no?/porque se ha portado mal/ ¿a que si?	Asertivo-Acordar Asertivo-afirmar Asertivo, justificar Directivo, pregunta cerrada	A-Aco  A-Af A-Jus D-PCe	1  1 1 1	Lógica, afirmar R2 y afirmación de referencia 2 Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo y 15 cooperar	L-Ar2 L-AfRef2 R-TIP-CP 5 y 15	1 1 1
120. H2: si	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1

### 8.3. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 1

#### 8.3.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de E, utiliza 1 acto de habla directivo pregunta abierta. Además, 3 asertivos: 2 para manifestar acuerdo y 1 afirmar.

#### 8.3.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 justificar, 1 intento de justificar, 1 afirmar.

#### 8.3.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso del directivo pregunta abierta tributa a dos propiedades: Dialéctica y Retórica.

- A la propiedad dialéctica pues anima a los niños a avanzar una razón “(le han puesto piedras al lobo) para que se crea que se las ha comido”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

Los asertivos para mostrar acuerdo tributa a la propiedad retórica trabajando la cortesía positiva 5, buscar acuerdo.

La afirmación tributa a la propiedad lógica y retórica:

- A la propiedad lógica, puesto que mediante ella avanza una razón y una afirmación de referencia
- A la propiedad retórica, al trabajar la imagen propia y ajena mediante cortesía positiva 5 y 15: *buscar acuerdo y cooperar*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo justificar tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica dado que avanza una razón: “para que se crea que se las ha comido”
- A la dimensión retórica porque todos los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*.

**Fragmento N° 4: 0132-0138**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años</b> <b>Transcripción N° 1 (20100618090716)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Sara</b> <b>H2: Rodrigo</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
132. E1: jaah!/juy!/pues menos mal que habló caperucita ¿verdad?/si no imagínate/y ahora ¿qué más ocurre?/le han cosido/¿quién está cosiendo?	Expresivo, exclamar Asertivo afirmar Directivo pregunta cerrada	D-PCe A-Af  D-PCe	1 1  1	Retórica: TIP- Cortesía positiva 8 bromee Retórica, cortesía positiva 1 atiende a O	R-TIP-CP 8 y 1	1  1
133. H1: la abuelita	Asertivo- responder	A-Res	1	Lógica: afirmar Retórica: TIP- Cortesía positiva 15, cooperar	L-AAf R-Tip-CP 15	1 1
134. E1: ah!/y por qué cose ella y no el cazador?	Expresivo, exclamar Directivo pregunta con alternativa	E-Exc D-Palt	1 1		D-HAR  R-Ca-AAINO-CN1 R-TIP-CP5	1  1 1
135. H1: porquee/la abuelita cose mejor (se cruza de brazos)	Asertivo, justificar	A-Jus	1		I-AR  R-TIP-CP13	1  1
136. E1:	Asertivo, acordar Asertivo-Intento	A-Acor A-IJus	1 1		R-TIP-CP15	1



¿si?/claro/como le hizo laa-la	de justificar					
137. H2: la capa de caperucita	Asertivo- responder	A-res	1		Dialéctica. Hacer avanzar razón Retórica: Cortesía Atenuadora, AAINO- Cortesía Negativa 1 y CP 5, buscar acuerdo	1 1
138. E1: claro la caperucita roja/¿verdad?/claro/y y/entonces ya después/ pasó que luego ya se fue al-al/se cayó	Asertivo- parafrasear Asertivo-acordar	A-Par A-Aco	1 1		Lógica, afirmar R1 Retórica: TIP, cortesía positiva 13 dar razón	1

#### 8.4. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 1

##### 8.4.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta cerrada, 1 pregunta con alternativa. Además utiliza 3 asertivos: 2 para mostrar acuerdo, 1 parafrasear, 1 afirmar. Por último, 1 expresivo exclamar para mostrar acuerdo.

##### 8.4.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar, 1 completar justificación.

##### 8.4.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

###### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso del directivo pregunta cerrada o alternativa, tributa a dos propiedades: Dialéctica y Retórica.

- A la propiedad dialéctica, se anima a los niños a avanzar una afirmación “la abuelita está cosiendo (al lobo)” y una razón “porque ella cose mejor (que el cazador)”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar y mediante trabajo de la imagen propia, cortesía positiva, cooperar pues ayuda a avanzar un respaldo, “claro/como le hizo laa-la”, a la afirmación de H1, “ella cose mejor” que es completado por H2, “la capa de caperucita”.

Los asertivos acordar y parafrasear sólo tributan a la propiedad retórica, trabajando la cortesía positiva 15, *cooperar*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo

###### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, todos los actos asertivos tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica, mediante la afirmación avanza una afirmación “la abuela (está cosiendo al lobo)”;
- mediante la justificación avanza una razón: “porque ella cose mejor” y un Respaldo: La abuelita le hizo la capa a caperucita”, el que fue señalado por *E*, en el turno anterior pero de manera incompleta.
- A la dimensión retórica, todos los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones* y *cooperar*.

**Análisis**  
**Transcripción 2, Grupo III**

**Fragmento N°1: De 0059-0062**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 2 (20100618095307) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Jorge H2: Paloma</b>	<b>Categoría 1 Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2 Propiedad/función</b>	<b>Codificació n</b>	<b>Cantidad</b>
59. E1: ¿y por-porqué se la lleva?/¡no me entero yo!/¿porqué le lleva una cestita a la abuelita?	Directivo, pregunta cerrada Expresivo-quejarse Directivo pregunta cerrada	D-PCe E-quej	2 1 1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: CA-AAINO-CN1; Cp13, dé razones y CP 8, bromear	D-HAR R-CA-AAINO-Cn1 y CP13 y 8.	1 1
60. H1: porque está malita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP-cortesía positiva 13 de razones	L-AR R-TIP-CP 13	1 1
61. H2: [porque está malita]	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP-cortesía positiva 13 de razones	L-AR R-TIP-CP 13	1 1
62. E1: ah!/ah! vale/ya lo entiendo/vale vale/y entonces ¿qué ocurre con/caperucita?	Expresivo-exclamar Asertivo-acordar Directivo pregunta abierta	E-Exc A-Aco D-Pab	1 1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 busque acuerdo	R-TIP,CP5	1

## 8.5. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 2

### 8.5.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos pregunta cerrada. Además, 2 expresivo: 1 exclamar, 1 quejarse. Por último 2 asertivos, acordar.

### 8.5.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos justificar.

### 8.5.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivos tipo pregunta cerrada a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. Se anima a los niños a avanzar una razón “(le lleva la cesta a la abuelita) porque está malita”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, el uso del expresivo “quejarse” funciona como una razón retórica que coopera en esta dimensión a la imagen propia de la entrevistadora que utiliza cortesía positiva 13 *dar razones* y 8, bromear.

El expresivo exclamar y los asertivos acordar tributan sólo a la propiedad retórica pues trabajan la imagen propia mediante cortesía 5, *buscar acuerdo*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos de justificación tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante los asertivos avanzan una razón: “porque está malita”

- A la dimensión retórica porque los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: dar *razones* y *cooperar*

**Fragmento N° 2: De 0158-0163**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años</b> <b>Transcripción N° 2</b> <b>(20100618095307)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: Jorge</b> <b>H2: Paloma</b>	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
158. E1: muy bien/¿quién queréis ser?/¿el lobo/caperucita/o el o el cazador?	Expresivo, felicitar Directivo, pregunta con alternativas	E-Fel D-Palt	1 1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA-AAINO-CN1, sea indirecto y CE 2, dé pistas y CP 1, atienda deseos del oyente	D-HAAFREF  R-CA-AAINO-CN1, CE2, CP1	1  1
159. H2: yo el-caperucita	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar.	L-AfRef  R-TIP-CP 15	1  1
160. E1: ¿por qué?	Directivo pregunta abierta	D-Pab	1	Dialéctica: hacer avanzar razón Retórica: CA-AAINO-CN1, sea	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1	1  1

				indirecto		
161. H2: porquee/(me)gusta más	Asertivo- justificar	A-jus	1	Lógica, avanzar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AR  R-TIP, CP15	1  1
162. E1: pero ¿por qué te gusta más?/¿te gusta portarte bien?	Directivo, pregunta abierta Directivo pregunta cerrada	D-PAb  D-Pce	1 1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Lógica, afirmar una razón 2 Retórica: CA- AAINO-CN1, sea indirecto Retórica: TIP,Cortesía positiva 9, presuponga conocimientos del hablante	D-HAR L-AR2 R-CA-AAINO- CN1 R-TIP-CP 9	1  1 1
163. H2: sí	Asertivo, responder	A-Res	1	Lógica: Aceptar R2 Retórica: Trabajo imagen positiva, cortesía positiva 5 buscar acuerdo.	L-AR2 R-TIP-CP15	1 1



## 8.6. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 2

### 8.6.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 1 pregunta con alternativa, 1 pregunta cerrada. Por último, 1 expresivo, felicitar.

### 8.6.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 afirmar, 1 justificar y 1 responder.

### 8.6.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivos tipo pregunta alternativa y pregunta abierta, tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues la pregunta con alternativa anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “Me gustaría ser caperucita”. Y en el caso de la pregunta abierta, anima a avanzar una razón “porque me gusta más”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, el dar alternativas funciona como cortesía encubierta, *dé pistas*, y, al tratar la pregunta como un deseo del hablante “quien querríais ser” utiliza cortesía positiva 1: *atienda los deseos del oyente*.

La pregunta cerrada tributa a la dimensión lógica y retórica y hace que la entrevistadora cambie del rol antagonista a protagonista:

- A la dimensión lógica al avanzar una nueva razón, que da contenido a la Razón dada por el NEP.
- A la dimensión retórica mediante la que la entrevistadora utiliza cortesía positiva 9, *presuponer conocimientos* del NEP

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, todos sus actos de habla asertivos tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica puesto que mediante los asertivos afirmar, avanza una afirmación de referencia “me gustaría ser caperucita” y mediante el asertivo justificar, avanza una razón “porque me gusta más” y con el asertivo responder adopta la razón R2 que le da la entrevistadora.
- A la dimensión retórica pues los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones* y *cooperar*

**Fragmento N° 3: De 0164-0169**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 2 (20100618095307) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Jorge H2: Paloma	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
164. E1: ¿y tú quién quieres ser?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA- AAINO,CN1 y Cp1 atienda los deseos del oyente	D-HAAfRef  R-CA-AAINO- CN1 y CP1	1  1
165. H1: puees/ eh	Asertivo, intento de responder	A-IRes	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
166. E1: ¿el lobo?/¿o ca- el cazador?	Directivo pregunta con alternativas	D-PAIt	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA- AAINO,CN1, CE2, dé pistas y Cp1 atienda los deseos	D-HAAf Ref R-CA-AAINO- CN1, CE2,CP1	1 1

				del oyente		
167. H1: el cazador	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar una razón Retórica, TIP, Cortesía positiva 15,cooperar	L-AR  R-TIP-CP 15	1  1
168. E1: ¿el cazador?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA-AAINO,CN1	D-HAR  R-AC-AAINO-CN1	1  1
169. H1: porque ayuda a los demás/ y a/y a mí me gusta ayudar	Asertivo, justificar	A-Jus	2	Lógica, afirmar R1 y R2 Retórica: TIP-Cortesía positiva, 13 dar razones	L-AR1 y R2 R: TIP-CP 13	1  1

## 8.7. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 2

### 8.7.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 3 actos de habla directivos: 1 pregunta abierta, 1 pregunta con alternativa, 1 pregunta cerrada

### 8.7.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 responder, 1 afirmar, 1 justificar.

### 8.7.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que todos los directivos tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues la pregunta abierta y luego la pregunta con alternativas, invita a los NEP a afirmar una referencia “me gustaría ser el cazador”. Llama la atención que la pregunta abierta no da como resultado la afirmación de referencia, en cambio la pregunta con alternativas sí logra que el NEP avance su opinión. Parece que una pregunta abierta genera un trabajo cognitivo mayor al tener primero que pensar en las alternativas de que dispone para poder decidir; en cambio, si se le dan alternativas sólo tiene que optar por una de ellas. Es más simple.

La pregunta cerrada, anima a avanzar una razón y por tanto también tributa a la propiedad dialéctica.

- A la propiedad retórica tributan también pues al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, el dar alternativas funciona como cortesía encubierta, dar pistas; y al tratar la pregunta como un deseo del hablante “quien querríais ser” utiliza cortesía positiva 1, *atienda los deseos del oyente*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se

advierte andamiaje evaluativo

*El desempeño de los NEP*

Los niños tributan a las propiedades lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante los asertivos afirmar, avanza una afirmación de referencia “me gustaría ser el cazador” y mediante el asertivo justificar, avanza dos razones: R1, “porque ayuda a los demás” y R2 “a mí me gusta ayudar”. El NEP encadena razones para afirmar su elección.
- A la dimensión retórica porque los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*.

El asertivo intento de responder sólo tributa a la propiedad retórica, al contar como un intento de cooperar en la conversación (cortesía positiva 15, cooperar).

**Análisis**  
**Transcripción 3, Grupo III**

**Fragmento N°1: De 065-068:**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
E1: ¿y porqué no le tiene miedo al lobo caperucita?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO,CN1, sea indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
H1: porque:/ es simpático	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13 dar razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
H2: porque:/ es simpático	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13 dar razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
E1: ah/claro/ claro que sí	Expresivo-exclamar Asertivo-Acordar	E-Exc A-Aco	1 2	Retórica: TIP, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1

## 8.8. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 3

### 8.8.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 1 acto de habla directivos pregunta abierta; 1 expresivo, exclamar y 1 asertivo, acordar.

### 8.8.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos justificar.

### 8.8.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues anima a los niños a avanzar una razón “(me gusta el lobo) porque es simpático”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

El expresivo exclamar y el asertivo acordar tributan sólo a la propiedad retórica pues trabajan la imagen propia mediante cortesía 5, *buscar acuerdo*.

Así, tenemos un andamiaje argumentativo más bien estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos de justificación tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica al avanzar una razón mediante los asertivos: “porque es simpático”
- A la dimensión retórica. Los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13: *dar razones*.



**Fragmento N° 2: De 0090-0095**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia</b>	<b>Categoría 1 Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2 Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
90. E1: ¿y cómo sabe dónde vive la abuelita?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	1 1
91. H1: porque/ se lo ha dicho caperucita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	I-AR R-TIP-CP13	1 1
92. H2: [cita]	Asertivo, repetir	A-Rep	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
93. E1: anda:/y por qué// ¡claro!/por eso le decía su mamá que-que no hablara con extraños/ ¿verdad?/ ahora le ha contado	Expresivo, sorprenderse Asertivo-explicar, amplificar Directivo pregunta cerrada	E-Sor A-Exp  D-PCe  A-Af  D-Plnc	1 1  1  1  1	Retórica: Tip, cortesía positiva 5, 9 presuponga conocimiento sobre O y 15	R-TI-CP 5, 9, 15	1

al lobo donde vive su abuelita y va para allá/ y mientras ¿caperucita?	Asertivo, afirmar Directivo, Pregunta incompleta					
94. H1:coge flores	Asertivo-Responder	A-Res	1	Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
95. E1: madre mía/ se distrae ¿verdad?	Expresivo-exclamar Asertivo, afirmar Directivo pregunta cerrada	E-Exc A-Af D-PCe	1 1 1	Retórica: TIP, cortesía positiva 5 y 15, cooperar	R-TIP-CP 5 y 15	1

## 8.9. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 3

### 8.9.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 3 actos de habla directivos: 1 pregunta abierta, 1 pregunta cerrada y 1 pregunta con alternativa. Además utiliza 2 asertivos: 1 explicar, 1 afirmar. Por último 2 expresivos de sorpresa.

### 8.9.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 1 justificar, 1 responder y 1 intento de responder

### 8.9.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de directivo pregunta abierta, tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. La pregunta abierta anima a los niños a avanzar una razón “porque se lo ha dicho caperucita”
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

Los otros directivos pregunta, los expresivos y los asertivos tributan solo a la propiedad retórica pues trabajan la imagen propia del hablante mediante cortesía positiva hacia el oyente: presuponer su conocimiento y cooperar.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo justificar tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica al animar a avanzar una razón “porque se lo ha dicho caperucita”
- A la dimensión retórica cuando trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva  
13: *dar razones*.

Los otros asertivos, responder e intento de responder, tributan a la propiedad retórica al trabajar la imagen positiva del hablante mediante cortesía positiva 15, *coopere*.

**Fragmento N° 3: De 0125-0137**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
125. E1:Y ahí qué hace- que hace el lobo ahí?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía Atenuadora-AAINO-CN1, sea indirecto	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1
126. H1: eh	Asertivo, intento de respuesta	A.I-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	R-TIP-CP 15	1
127. H2: se está disfrazando/ de la abuelita'	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1
128. H1: haciéndose pasar por la abuelita	Asertivo, parafrasear	A-Paraf	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1

129.	E1: haciéndose pasar de la abuelita/claro	Asertivo, repetir Asertivo, acordar	A-Rep A.Aco	1 1	Retórica. TIP, cortesía positiva 5, busque acuerdo	R-TIP-CP 5	1
130.	H2: y se está disfrazando de abuelita	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15 cooperar	L-AfRef R-TIP-CP15	1 1
131.	H1: para comer a caperucita	Asertivo justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón1 Retórica: TIP,Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR1 R-TIP-CP13	1 1
132.	E1: jah! pero/ ¿necesitas disfrazarte para comerte a alguien?	Expresivo, exclamar Directivo pregunta cerrada	E-Ex D-PCe	1 1	Dialéctica: Cuestionar razón Retórica: Cortesía atenuadora AAINO, Cortesía negativa 1	D-CuR R-CA-AAINO – CN1	1 1
133.	H1: no	Asertivo, responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
134.	H2: no	Asertivo, responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
135.	E1: ¿y para qué lo hace	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar razón 2 Retórica: Cortesía	D-HAR2 R-CA-AAINO –	1 1

entonces?				atenuadora AAINO, Cortesía negativa 1	CN1	
136. H1: para engañarla	Asertivo justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar R2 Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR2 R-TIP-Cp13	1  1
137. E1:¡Ah!/¡qué listo el lobo, ¿verdad?	Expresivo, exclamar Expresivo alabar Directivo pregunta cerrada, acordar	E-Exc ExFel  D-PCe	1  1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 2, exagere aprobación,9 presuponga conocimiento de O	R-TIP-CP 2 y 9	1

## 8.10. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 3

### 8.10.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 4 actos de habla directivos: 2 preguntas cerradas, 2 preguntas abiertas. Además 3 expresivos: 1 exclamar, 1 felicitar.

### 8.10.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 8 actos de habla asertivos: 2 afirmaciones, 2 justificaciones, 3 responder, 1 intento de respuesta.

### 8.10.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que los directivos pregunta abierta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. La pregunta abierta invita a los NEP a afirmar una referencia “El lobo se disfraza de abuelita” y la razón 2 “para engañarla”. Para andamiar esta razón, la entrevistadora recurre a la objeción mediante pregunta cerrada: “¿pero necesitas disfrazarte para comerte a alguien?”

- A la propiedad retórica tributan también pues al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, la pregunta cerrada va asociada con un exclamativo que trabaja la imagen positiva mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural y evaluativo al hacer avanzar nuevas razones.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Por medio de los asertivos afirmar, avanza una afirmación



de referencia “el lobo se ha disfrazado” y mediante el asertivo justificar, avanza R1: “para comerse a caperucita” y R2: “para engañarla”

Cabe hacer notar que la R1 surge espontáneamente dentro de los turnos de los NEP, sin intervención inmediata de la entrevistadora. Sin embargo, la R2, surge como cuestionamiento de la entrevistadora a la R1, que hace ver que no está claro por qué ésta apoya a la afirmación. Así, los NEP avanzan R2, para apoyar o hacer más clara la R1. De esta forma tenemos un encadenamiento de razones.

- A la dimensión retórica. Los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*.

El asertivo intento de responder y 2 respuestas sólo tributan a la propiedad retórica, pues cuentan como cortesía positiva 15, *cooperar en la conversación*.

**Fragmento N° 4: De 0158-0162**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia</b>	<b>Categoría 1 Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2 Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
E1: Porque el lobo ¿se ha portado bien o mal?	Directivo, pregunta con alternativa	D-Palt	1	Dialéctica: Hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: Ca-AAINO-CN1	D-HAAFREF R-CA-AAINO-CN1	1 1
H2: mal	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanza afirmación de referencia Retórica: TIP, cortesía positiva 15 cooperar	L-AfRef R-TIP-CP15	1
H1: mal	Asertivo- afirmar	A-Af	1	Lógica: Avanza afirmación de referencia Retórica: TIP, cortesía positiva 15 cooperar	L-AR R-TIP-CP15	1
E1: ¿por qué?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1	D-HAR R-CA-AAINO-CN1	D-HAR R-CA-AAINO-CN1
H1: porque se ha comido a caperucita y a la abuelita	Asertivo-justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13, dar razones	L-AR R-TIP-CP 13	1 1
E1: yaa	Asertivo, acordar	A-Aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1

## 8.11. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 3

### 8.11.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta con alternativa y 1 pregunta abierta. Además, 1 asertivo, acordar.

### 8.11.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 3 actos de habla asertivos: 2 afirmación, 1 justificación.

### 8.11.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que los directivos pregunta alternativa y abierta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. Por medio de la pregunta alternativa se invita a avanzar una afirmación de referencia “(El lobo se ha portado) mal” y mediante pregunta abierta, a avanzar una razón “porque se ha comido a caperucita y a la abuelita”

- A la propiedad retórica tributan también pues al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

El asertivo acordar, sólo tributa a la propiedad retórica pues mediante él se busca trabajar la imagen propia mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Mediante los asertivos afirmar, avanza una afirmación de referencia “(el lobo se ha portado) mal”, y mediante la pregunta abierta, anima a

avanzar una razón “porque se ha comido a caperucita y a la abuelita”

- A la dimensión retórica, porque ambos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*

**Fragmento N° 5: De 0164-0169**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
164. E1: ¿quién le cose?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1	R-CA-AAINO-CN1	1
165. H2: la abuela	Asertivo-responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
166. E1: ¿por qué no le cose el cazador que es el que le ha abierto la tripita?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1 y CN4, minimice imposición	D-HAR R-CA-AAINO-CN1 y CN4	1
H1: porque no sabe coser	Asertivo-justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica. TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR R-TIP-CP 13	1
E1: ah! claro/los cazadores no cosen	Expresivo, exclamar Asertivo, parafrasear	E-Ex A-Par	1 1	Retórica: TIP- Cortesía positiva, 5 busque acuerdo	R-TIP-CP 5	1

## 8.12. Análisis del fragmento 5 de la transcripción 3

### 8.12. 1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos pregunta abierta. Además utiliza 1 expresivo exclamar y 1 asertivo parafrasear

### 8.12.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos: 1 afirmación, 1 justificación.

### 8.12.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que los directivos pregunta abierta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica al invitar a avanzar una afirmación de referencia “la abuela le cose la tripita” y una razón “porque los cazadores no sabe coser”

- A la propiedad retórica tributan también pues al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, dentro de una de las preguntas, se asocia un diminutivo “la tripita” que ayuda a atenuar, minimizando la imposición del acto.

El asertivo parafrasear y el expresivo exclamar sólo tributan a la propiedad retórica pues mediante ellos se busca trabajar la imagen propia mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

La dimensión evaluativa de los argumentos no está presente en este fragmento.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica puesto que mediante los asertivos afirmar, avanza una

afirmación “La abuelita cose al lobo” y mediante la justificación avanza una razón “porque los cazadores no saben coser”

- A la dimensión retórica porque ambos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*

**Fragmento N° 6: de 0189-0199**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 3 (20100618093803) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Hugo H2: Natalia	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
189. E1: Oye y quién os gustaría ser?/quién os gusta más de todos?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	2	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1 y CP1 atiende deseos de O	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1 y CP1	1  1
190. H1: yo el lobo	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AAf Ref R-TIP-CP15	1 1
191. H2: yo noo	Asertivo, negar	A-Neg	1	Lógica: afirmar referente opuesto a H1 Retórica: AAIPO (H1)	L-AAfOp  R-AAIPO	1  1
192. E1:¿No?/ ¿y a ti?	Directivo pregunta cerrada, indagar Directivo pregunta abierta	D-PCe D-PAb	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1 y CP1 atiende deseos de O	D-HAAfRef R-CA-AAINO-CN1 y CP1	1 1
193. H2: yo el cazador	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP 15	1  1



194.	H1: yo a nadie	Asertivo-afirmar	A-Af	1	Lógica: negar su afirmación de referente Retórica: AAIPO	L-NAfRef R: AAIPO	1 1
195.	E1: (Risas) ¿porqué?	Expresivo, reir Directivo, pregunta abierta	E-Ri  D-PAb	1  1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1 y CP1 atiende deseos de O Retórica: TIP, cortesía positiva 8, bromear	D-HAR  R-CA-AAINO-CN1, CP1 R:TIP-CP 8	1  1 1
196.	H1: porque a mí ni me gusta	Asertivo: justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: AAIPO	L-AR  R-AAIPO	1  1
197.	E1: ¿no os gusta caperucita/el cuento?/¿no?	Directivo pregunta cerrada	D-PCe	2	Dialéctica: hacer avanzar afirmación de referencia Retórica: Cortesía atenuadora-AAINO-CN1 Retórica: TIP, Cortesía Positiva 1, atiende deseos de O	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1	1  1
198.	H1: a mí, nada más que me gusta la tele/pero este cuento no	Asertivo-aclarar	A-aclarar	1	Lógica: afirmar referente Retórica. TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1  1

### 8.13. Análisis del fragmento 6 de la transcripción 3

#### 8.13.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 5 actos de habla directivos: 3 preguntas abiertas, 2 preguntas cerradas. Además utiliza 1 expresivo, reír.

#### 8.13.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 6 actos de habla asertivos: 3 afirmaciones, 1 justificar, 1 negar, 1 aclarar.

#### 8.13.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

##### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que todos los directivos pregunta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica al avanzar una afirmación de referencia “Me gusta el lobo” “me gusta el cazador”. A su vez los utiliza para hacer avanzar dos razones: R1 “porque a mí ni me gusta” y R2: “nada más que me gusta la tele, pero este cuento no”.

- A la propiedad retórica tributan también pues al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

El expresivo reír sólo tributa a la propiedad retórica. Se busca trabajar la imagen propia mediante cortesía positiva 8, *bromear*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural y evaluativo que ocurre cuando la entrevistadora andamia mediante preguntas la aclaración de los gustos de H1. Así, logra que avance una nueva afirmación de referencia “es que a mí me gusta la tele no más, este cuento no me gusta”. Esta nueva afirmación explica las contradicciones anteriores “Me gusta el lobo” y luego, “Yo a nadie (nadie me gusta)” y su razón “a mí ni me gusta”.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante los asertivos avanzan diversas afirmaciones: “yo (quiero ser) el lobo”, “yo (quiero ser) el cazador” “yo a nadie”, “me gusta la tele pero este cuento no”

- A la dimensión retórica trabajan las afirmaciones, atendiendo a la cortesía positiva 13 y 15: *dar razones y cooperar*.

Sin embargo hay algunos actos que son amenazadores de la imagen y que son producidos entre los NEP. En el turno 194, el hablante H2 muestra que no le gusta la elección de H1, amenazando su imagen positiva (AAIPO). Así en el turno 194, H1, que antes había afirmado que le gustaría ser el lobo, ahora no quiere “a nadie”, produciendo otro AAIPO, en cuanto a mostrarse que no quiere cooperar en la conversación, que ya “no gusta” de la conversación. Mantiene su AAIPO en el turno 196, donde muestra que “a mí ni me gusta (el cuento)”.

La entrevistadora intenta reparar la imagen de H1 mediante risas y preguntándole específicamente qué es lo que no le gusta, es decir, con cortesía positiva 1, atiende los deseos de O. Sólo así, H1 aclara sus gustos: “la tele” (es decir, el cuento visto en la tele) “pero este cuento no” con lo que atenúa su amenaza y coopera en la conversación.

Vemos lo importante que puede ser utilizar adecuadamente la cortesía y estar atento a la imagen positiva de los niños que, al parecer, es también muy frágil y puede obstaculizar el diálogo.

**Análisis**  
**Transcripción 4, Grupo III**

**Fragmento N°1: De 073-075**

<b>Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 4 (20100618100750) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Beatriz H2: José</b>	<b>Categoría 1 Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2 Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
73. E1: ¿y por qué está tan contenta de ver al lobo?/ yo veo un lobo y ¡me muero del susto!	Directivo, pregunta abierta Expresivo, exagerar	D-PAb E-exagerar	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO,CN1, sea indirecto Retórica: TIP, Cortesía positiva 2, exagere y 8 bromea	D-HAR R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP 2 y 8	1 1 1
74. H2: pues porque- e- porque/ como no ha visto un lobo nunca/ entonces/ el lobo se pregunta - eee	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, cortesía positiva 13 dar razones	L-AR R-TIP-CP13	1 1
75. E1: ya/ ya ya ya ya/ como no- como no conocía a los lobos/ vio a	Asertivo, acordar Asertivo parafrasear Asertivo- ejemplificar	A-Acordar A-Par A-Ejemplificar D-PCe	1 1 1 1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 5 buscar acuerdo, 13 dar razones y 15, cooperar	L-AR R-TIP-CP 5, 13, 15 R-TIP-CN4	1 1

este por primera vez y dijo <i>uy!</i> <i>pues qué simpático este lobo/ ¿no?/ ¿puede ser?</i>	Directivo, pregunta cerrada			Retórica: TIP, Cortesía negativa 4, minimice la imposición del acto		
--	-----------------------------	--	--	---	--	--

#### 8.14. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 4

##### 8.14.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E, utiliza 2 actos de habla directivos: 1 pregunta abierta, 1 pregunta cerrada. Además, 3 asertivos: 1 acordar, 2 parafrasear, 3 ejemplificar. Por último, 1 expresivo, exagerar.

##### 8.14.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, producen 1 acto de habla asertivo justificar.

##### 8.14.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

###### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el uso de directivos tipo pregunta abierta tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica pues anima a los niños a avanzar una razón “(a caperucita no le da miedo el lobo) porque como no conocía a ningún lobo”.
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar.

Como este turno está acompañado por un expresivo, exagerar, éste tributa a la propiedad retórica trabajando la imagen propia mediante cortesía positiva 2, *exagere* y 8, *bromee*.

El uso de asertivo parafrasear y ejemplificar tributa a dos propiedades: lógica y retórica:

- A la propiedad lógica, pues mediante estos se avanza una razón que completa la razón dada por el NEP “(como no conoce ningún lobo) vio a éste por primera vez y dijo *uy qué simpático*”
- A la propiedad retórica al trabajar la imagen propia mediante cortesía positiva 5, buscar acuerdo, 13, dar razones y 15 cooperar

El asertivo acordar y el directivo pregunta cerrada tributa sólo a la propiedad

retórica: el asertivo acordar “*ya,ya,ya,ya*”, se trabaja la imagen positiva, mediante cortesía positiva 5, *buscar el acuerdo*; y el directivo pregunta cerrada “*¿Puede ser?*”, trabaja la imagen negativa mediante cortesía negativa 4, *minimice la imposición*.

De este modo, tenemos un andamiaje argumentativo más bien estructural, pero no evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos de justificación tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Mediante los asertivos avanzan una razón: “porque como no conocía a los lobos”.
- A la dimensión retórica. Se trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13: *dar razones*.

**Fragmento N° 2: De 0090-0094**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 4 (20100618100750) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Beatriz H2: José	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
90. E1: oye ¿y los lobos?/ vamos a volver con nuestro lobo/ ¿nos da miedo o no nos da miedo?	Directivo, vocativo Directivo pregunta abierta Directivo, redirigir Directivo pregunta cerrada	D-Voc D-PAb D-Redi D-PCe	1 1 1 1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto Retórica: TIP, Cortesía positiva 12, incluya a H y O en la actividad	D-HAAfRef R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP 12	1 1 1
91. H1: no	Asertivo-afirmar	A-Afirmar	1	Lógica: afirmar referente Retórica:TIP,Cortesía positiva 15,cooperar.	L-AfRef R-TIP-CP15	1 1
92. E1: ¿por qué no nos da miedo?	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: Hacer avanzar una razón Retórica: CA, AAINO, Cortesía negativa 1, sea indirecto Retórica: TIP, Cortesía positiva 12,	D-HAR R-CA-AAINO-CN1 R-TIP-CP 12	1 1 1



				incluya a H y O en la actividad		
93. H1: porque es de dibujo	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones.	L-AR R-TIP-CP13	1 1
94. E1: es de dibujo/vale	Asertivo-repetir Asertivo-acordar	A-Rep A-Aco	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo.	R-TIP-CP5	1

## 8.15. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 4

### 8.15.1 *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 5 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 1 vocativo, 1 redireccionar, 1 pregunta cerrada. Además, 2 asertivos: 1 repetir, 1 acordar.

### 8.15.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla asertivos: 1 justificar, 1 afirmar.

### 8.15.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el uso de los directivos pregunta cerrada y abierta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. La pregunta abierta y cerrada anima a los niños a avanzar una afirmación de referencia “no nos asusta este lobo”, y una razón “porque es de dibujo”.
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar. El uso del pronombre “nos” en la pregunta cerrada, tiene un propósito de trabajar la imagen positiva mediante cortesía positiva 12, *incluya a H y O en la actividad*.

El uso de los otros directivos, vocativo y redirigir, son actos que amenazan la imagen negativa del oyente, necesarios para volver al tema, pero que son atenuados por la pregunta y por el uso del pronombre “nos” para involucrar a todos en la actividad.

El uso de asertivo de acordar y repetir tributa sólo a la propiedad retórica, pues con ellos se trabaja la imagen positiva mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

En este fragmento el andamiaje de la entrevistadora es de tipo estructural. No se advierte andamiaje evaluativo.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo justificar y afirmar tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Anima a avanzar una afirmación de referencia “(este lobo) no nos da miedo”, y una razón “porque es de dibujo”.
- A la propiedad retórica pues trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13: *dar razones* y 15, *cooperar*.

Los otros asertivos, responder e intento de responder, tributan a la propiedad retórica al trabajar la imagen positiva del hablante mediante cortesía positiva 15, *coopere*.

**Fragmento N° 3: De 0180-0187**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 4 (20100618100750) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: Beatriz H2: José	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
180. E1: Y entonces/caperucita ¿se ha portado bien o mal?	Directivo, pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: Cortesía Atenuadora- AAINO-CN1, sea indirecto	D-HAAfRef  R-CA-AAINO- CN1	1  1
181. H1: eh/ así así	Asertivo, Afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente 1 Retórica:TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AAf Ref R-TIP-CP 15	1 1
182. E1: así así/ regulín regulán yo diría/ mal/ pero bueno porque como no es mala/¿verdad?/pues regulín regulán//y ¿porqué?	Asertivo, repetir Asertivo, parafrasear Asertivo, afirmar Directivo pregunta cerrada Asertivo afirmar Directivo pregunta abierta	A-Rep A-Par A-AF D-PCe A-AF D.PAb	1 1 1 1 1 1	Dialéctica: hacer avanzar una razón Retórica: TIP, Cortesía positiva, 5, busque acuerdo y 15 cooperar Retórica: TIP, cortesía encubierta 7, use	D-HAR  R-TIP-CP15 R-TIP,CE 7	1  1 1

				contradicciones		
183. H1: porque se ha salido del camino principal y y	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar R1 Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR1	1 1
184. H2: y no le ha hecho caso a su mamá/ como va distraída	Asertivo justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar R2 Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR2	1 1
185. E1: claro/ sí	Asertivo, acordar Asertivo, afirmar	A-Aco A-AF	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1
186. H1: y como no había visto nunca a un lobo	Asertivo justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar R3 Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones	L-AR1 R-TIP-CP13	1 1
187. E1: No había visto nunca al lobo/pobrecita/ no sabía que el lobo iba a ser malo/¿verdad?	Asertivo, parafrasear Asertivo, amplificar Directivo, pregunta cerrada	A-Paraf A-Amp D-PCe	1 1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva, 5 buscar acuerdo y 15, cooperar	R-TIP-CP5	1

## 8.16. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 4

### 8.16.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 2 actos de habla directivos: 2 preguntas abiertas, 2 preguntas cerradas. Además utiliza 8 asertivos: 4 afirmar, 2 parafrasear, 1 acordar y 1 amplificar.

### 8.16.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 4 actos de habla asertivos: 3 justificar, 1 afirmar.

### 8.16.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que los directivos pregunta abierta tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica. La pregunta abierta invita a los NEP a afirmar una referencia “(Caperucita se ha portado) *así así*”, y tres razones: R1 “porque se ha salido del camino principal”; R2: “y no le ha hecho caso a su mamá/ como va distraída” y R3: “y como no había visto nunca a un lobo”.

- A la propiedad retórica tributan también al ser preguntas y no órdenes o solicitudes directas de avanzar afirmación de referencia o de razón, utilizan la cortesía atenuadora de la imposición de justificar. Además, una de las preguntas va asociada a diversos actos asertivos: afirmar, parafrasear y pregunta cerrada; todos ellos tributan a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*, 15 *cooperar* y *cortesía encubierta*, 7 *use contradicciones* y 12, *divague*. Todas ellas son utilizadas antes de que la entrevistadora intente hacer avanzar una razón a los NEP para que apoyen su afirmación.

Además, el asertivo acordar y amplificar y uno de los asertivos afirmar y parafrasear tributan también solo a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *busque acuerdo*.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Mediante los asertivos afirmar, avanza una afirmación de referencia “Caperucita se ha portado *así así*”, y mediante el asertivo justificar, avanza las tres razones arriba expuestas.

Cabe hacer notar cómo los NEP avanzan afirmaciones relevantes para mostrar el comportamiento “así así” o “regulín regulán” de Caperucita, pues la R1 y la R2 apoyan el “portarse mal” sin embargo la R3 es un “atenuante” que exculpa de cierta forma su mal comportamiento.

- A la dimensión retórica pues los asertivos trabajan la imagen propia mediante cortesía positiva 13 y 15: dar razones y cooperar.

**Análisis**  
**Transcripción 5, Grupo III**

**Fragmento N°1: de 080-087**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 5 (20100618092241) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: David (6) H2: Delia (5)	<b>Categoría 1</b> <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b> <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
80. E1: sin embargo/ yo no veo/ cómo esta- esta caperucita/ como está con el lobo// ¿está contenta?/ ¿está llorando?	Asertivo, afirmar Directivo, pregunta con alternativas	A-Af D-PAlt	1 1	Dialéctica: Hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: CA, AAINO, CN1, sea indirecto y CE2, dé pistas	D-HAAfRef  R-CA-AAINO-CN1, CE2	1 1 1
81. H1: Esta contenta	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AfRef  R-TIP-CP15	1 1
82. H2: porque cree/ porque le está mintiendo	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón 1 Retórica: TIP, Cortesía positiva 13 dar razones	L-AR1  R-TIP-CP 13	1 1
83. E1: aahh!	Expresivo, exclamar	E-Exc	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1
84. H1: es que/ cree que no le	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica, afirmar razón 2 Retórica: TIP, Cortesía	L-AR2	1



va a hacer nada				positiva 13 dar razones	R-TIP-CP 13	1
85. H2: pero sí le va	Asertivo, intento de justificar	A-IJus	1	Retórica: R-TIP-CP 15, cooperar	1	
86. H1: cree que va / a ir por ahí caperucita/ por ahí no/ y no le van a decir nada	Asertivo, reafirmar	A-Reaf	1	Lógica, reafirmar razón Retórica: R-TIP-CP 15, cooperar	L-ReafR R-TIP-CP 15	
87. E1: ah! no me digas!	Expresivo, exclamar	E-Exc	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 2, exagere interés por O.	R-TIP-CP2	

## 8.17. Análisis del fragmento 1 de la transcripción 5

### 8.17.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 1 acto de habla directivo pregunta con alternativa. Además 1 asertivo afirmar y 2 expresivos exclamar.

### 8.17.2. *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, producen 5 actos de habla asertivos: 3 justificaciones, 1 afirmación y 1 reafirmación.

### 8.17.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributa*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que el directivo *pregunta alternativa* tributa a dos propiedades: dialéctica y retórica.

- A la dimensión dialéctica al animar a los niños a avanzar una afirmación de referencia “(caperucita) está contenta”.
- A la propiedad retórica mediante cortesía atenuadora de la imposición de justificar y cortesía encubierta 2, *dé pistas*, pues utiliza alternativas.

El uso de expresivos exclamar tributa sólo a la propiedad retórica, cortesía positiva 2, *exagere el interés por el oyente*.

En este fragmento se evidencia un andamiaje argumentativo estructural, pero no evaluativo.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de habla asertivos afirmar y justificar tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante ellos avanzan una afirmación de referencia “(Caperucita) está contenta” y dos razones: “porque le está mintiendo” y “porque cree que no le va a hacer nada”

- A la dimensión retórica. Se trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13: *dar razones*, y 15, *cooperar*.

**Fragmento N° 2: de 090-094**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 5 (20100618092241) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: David (6) H2: Delia (5)	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
90. H1: y entonces él se fue/ y la engañó/ como ella estaba/ mirando para abajo/ él se fue para allá/ y sin darse cuenta caperucita/ se fue a casa de su abuelita	Asertivo, narrar	A-Narr	1	Retórica: trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 15, cooperar.	R-TIP-CP 15	1  1  1
91. E1: ¡claro!	Asertivo, acordar	A-Aco	1	Retórica: trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1 1
92. H1: porque como [va perdiendo el tiempo en esto]	Asertivo, explicar	A-Exp	1	Retórica: trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 15, cooperar.	R-TIP-CP 15	1 1 1
93. H2: [¡Noo!]es que le dijo <i>adiós caperucita/</i> y ella/ <i>adiós lobo</i>	Asertivo, negar Asertivo, afirmar Asertivo, citar	A- Neg  A- Afirmar  A.Cit	1 1	Lógica, afirmar referente y una razón Retórica: trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 13, dar razones	L-AfRef y R1  R-TIP-CP13	

## 8.18. Análisis del fragmento 2 de la transcripción 5

### 8.18.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de *E*, utiliza 1 acto de habla asertivo, acordar.

### 8.18.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 4 actos de habla asertivos: 1 narrar, 1 explicar, 1 negar y 1 corregir.

### 8.18.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, sus intervenciones tributan sólo a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

No se aprecia andamiaje argumentativo en este fragmento

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de habla asertivo negar y corregir que realiza H2 tributa a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Mediante la negación avanza una afirmación opuesta a la enunciada por H1, “Noo! (Caperucita se da cuenta que el lobo se va)”, y además una razón, “(porque) es que le dijo *adiós caperucita* y ella le dijo *adiós lobo*”.

- A la propiedad retórica porque trabaja la imagen propia mediante cortesía positiva 13: *dar razones* y 15, *cooperar*.

Los otros asertivos, *narrar* y *explicar* de H1 tributan a la propiedad retórica pues trabajan la imagen positiva del hablante mediante cortesía positiva 15, *coopere*.

En este fragmento se constata la presencia de antagonismo entre niños, sin mediación ni estímulo por parte de la entrevistadora.

**Fragmento N° 3: De 0135-0139**

<b>Corpus III: Tercero</b> <b>Educación Infantil: 5-6 años</b> <b>Transcripción N° 5</b> <b>(20100618092241)</b> <b>E1: Entrevistador 1</b> <b>E2: Entrevistador 2</b> <b>H1: David (6)</b> <b>H2: Delia (5)</b>	<b>Categoría 1</b>  <b>Actos de habla</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Categoría 2</b>  <b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>	<b>Cantidad</b>
135. H1: ¡y se la comió!	Expresivo, exclamar	E-Exc	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva, 15 cooperar	R-TIP-CP 15	1  1
136. E1: ¡vaya sorpresa que le ha dado! ¿eh?	Expresivo, sorprenderse  Directivo, pregunta cerrada	E-Sor  D-PCe	1  1	Lógica, afirmar referente 1  Cortesía negativa 1, Retórica, sea indirecto	L-Af Ref  R-CA- AAINO-CN1	1  1

137. H1: pero es que se tenía que dar cuenta/ mírale la cara	Asertivo, afirmar  Directivo, solicitud	A-Af  D-Sol	1  1	Lógica, afirmar referente y una razón  Retórica: TIP, Cortesía encubierta 14, desplace al O del AAI	L-AfRef y R  R-TIP-CE14	1  1  1
138. E1: (Risas) pero es que a lo mejor estaba oscuro/ ¿te imaginas?	Expresivo, reir  Asertivo, justificar  Directivo, pregunta cerrada	E-Ri  A-Jus  D-PCe	1  1  1	Lógica, afirmar R1  Retórica: TIP, Cortesía positiva 12, <i>incluya a H y O en la actividad.</i>	L-AR1  R-TIP-CP12	1  1
139. H1: ¡pues qué miedo!	Expresivo, sorprenderse	E-Sor	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1  1

## 8.19. Análisis del fragmento 3 de la transcripción 5

### 8.19.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E, utiliza 2 actos de habla directivos, preguntas cerradas. Además 1 asertivo, justificar. Por último, 2 expresivos: 1 sorpresa y 1 reír.

### 8.19.2. Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 2 actos de habla expresivos: 1 sorpresa, 1 exclamar. Además, 1 asertivo afirmar y 1 directivo solicitud.

### 8.19.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que el acto de habla expresivo sorprenderse, tributa a la propiedad lógica, avanzando una afirmación de referencia “¡Vaya una sorpresa que se llevó (Caperucita al ser comida por el lobo)!”. Además, tributa a la propiedad retórica, al ser un acto de habla indirecto, utiliza cortesía negativa 1, *sea convencionalmente indirecto*.

A su vez, el asertivo justificar tributa a la dimensión lógica de ofrecer una razón para su afirmación “(Caperucita se sorprende porque) a lo mejor estaba oscuro, ¿te imaginas?”. Esta tributa, además, a la propiedad retórica, mediante cortesía positiva 12, *incluya a O en la actividad*, mediante la pregunta “¿te imaginas?”

En relación al andamiaje argumentativo, no se observa explícitamente una acción de hacer avanzar afirmaciones o razones. Más bien, se posiciona como protagonista de una afirmación opuesta a H1 y avanza una razón en esa dirección. Su actividad en ese sentido no es estructural ni evaluativa, de otra manera podría haber considerado que la razón de H1 era una buena razón que apela a la realidad: “cualquiera que vea a un lobo disfrazado de abuelita se dará cuenta de que es un lobo”. Y más que nada apela a un mundo posible, pero menos real o menos creíble que el que propone H1, “a lo mejor estaba oscuro (y caperucita no podía distinguir la cara del lobo)” y solicita el acuerdo del hablante mediante pregunta, “¿te imaginas?”.



### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, el acto de afirmar y el directivo solicitud tributan a la propiedad lógica y retórica.

- A la propiedad lógica. Se avanza una afirmación de referencia, “Pero es que se tenía que dar cuenta (es decir, no debería haberse sorprendido pues era muy fácil darse cuenta de que no era la abuelita)”, y una razón “mírale la cara”.

- A la propiedad retórica. Para oponerse a E1, utiliza un desplazamiento del acto de oposición (no se opone a E1 sino a Caperucita), utilizando cortesía encubierta 15, *desplace al O del AAI*.

Cabe hacer notar cómo los NEP avanzan en un mismo turno tanto una afirmación de referencia como la razón para apoyarla, y cómo en algunas razones apelan a la realidad.

**Fragmento 4: de 160-175**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 5 (20100618092241) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: David (6) H2: Delia (5)		Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
160.	E1:	Directivo pregunta abierta	D-PAb	1	Dialéctica: hacer avanzar una afirmación de referencia Retórica: cortesía atenuadora, acto amenazador de la imagen negativa del oyente, cortesía negativa 1, sea convencionalment e indirecto	D-HAAfRef  R-CA- AAINO- CN1	1  1
161.	H1 y H2: el lobo	Asertivo, afirmar	A-AF	1	Lógica: afirmar referente 1 Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AAf Ref1 R-TIP-CP 15	1 1
162.	E1: el lobo es malo/ ¿porqué?	Asertivo, parafrasear Directivo, pregunta abierta	A-Paraf D-PAb	1 1	Dialéctica: hacer Avanzar una razón Retórica, cortesía positiva 5, buscar acuerdo	D-HAR R-CA- AAINO- CN1	1  1

					Retórica: cortesía atenuadora, acto amenazador de la imagen negativa del oyente, cortesía negativa 1, sea convencionalmente indirecto		
163.	H1: porque quería comer a caperucita y a la abuelita/ y eso es lo que hizo/ se la comió	Asertivo, justificar	A-Jus	2	Lógica, afirmar R1 y Respaldo Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones.	L-AR y Res R-TIP-CP13	1 1
164.	E1: Claro/ ¿y?	Asertivo, acordar Directivo, pregunta abierta	A-Aco D-PAb	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo Dialéctica; hacer avanzar otra afirmación de referencia	R-TIP-CP5 D-HAAFRef2	1 1
165.	H2: y- y después el cazador	Asertivo, responder	A-Res	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
166.	E1: El cazador es bueno o es malo?	Directivo, pregunta con	D-PAlt	1	Dialéctica; hacer avanzar otra afirmación de	D-HAAFRef2	1 1

		alternativa			referencia Retórica: TIP, Cortesía Encubierta 2, dé pistas	R-TIP-CE 2	
167. H2: ¡es bueno! (sonríen)	H1 y	Asertivo, afirmar Expresivo, reír	A-Af E-Ri	1 1	Lógica, avanzar una afirmación de referencia 2 Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	L-AFREF2  R-TIP-CP 5	1 1
168. aah!	E1:	Expresivo, exclamar	E-Exc	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP 5	1
169. porque les ayudó a salir	H1:	Asertivo, justificar	A-Jus	1	Lógica: afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones.	L-AR2 R-TIP-CP13	1 1
170. vale/ es que como tiene escopeta/ yo pensé que podría ser malo	E1:	Asertivo, acordar Asertivo, afirmar	A-Aco A-Af	1 1	Lógica, afirmar una objeción a la afirmación de referencia 2 Retórica: CP 8, bromea	L-AOAfRef 2  R-TIP-CP8	1
171. H2: (risas)	H1 y	Expresivo, reír	A-Ri	1 1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo y 8, bromear	R-TIP-CP15 y 8	1

172.	H1: es para /los animales malos	Asertivo, justificar	A-jus	1	Lógica, afirmar razón Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones.	L-AR3 R-TIP-CP13	1 1
173.	E1: ah! Vale/ ¿y por qué no le disparó al lobo?/ que es más rápido que cortarle la	Asertivo, acordar Directivo, pregunta abierta Asertivo, justificar	A-Aco D-PAb A-Jus	1 1 1	Dialéctica: cuestionar razón  Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo y 13, dé razones	D-CuR R-TIP-CP 5	
174.	H1: [ porque en vez de matarle ] pues hizo un plan/ para que él creía/ que no había puesto nada/ pues se fue a beber agua/ porque/ de tanto comer tenía sed y al beber/ así se cayó	Asertivo justificar Asertivo narrar	A-Jus A-Narr	1 1	Lógica, afirmar razón para objeción Retórica: TIP, Cortesía positiva 13, dar razones.	L-ARObj R-TIP-CP13	1 1
	H2: [no es que se cayó al]	Asertivo, intentar justificar	A-IJus	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar	R-TIP-CP15	1
175.	E1: ah! claro claro	Asertivo, acordar	A-aco	1	Retórica: TIP, Cortesía positiva 5, buscar acuerdo	R-TIP-CP5	1

## 8.20. Análisis del fragmento 4 de la transcripción 5

### 8.20.1. Sobre los actos de habla: La entrevistadora

En el caso de E, utiliza 8 actos de habla asertivos: 6 acuerdos, 1 afirmación y 1 parafraseo. Además 5 directivos: 4 preguntas abiertas y 1 pregunta con alternativas. Por último, 1 expresivo, exclamar.

### 8.20.2. El desempeño de los NEP

En el caso de los niños, sus intervenciones son 12 actos de habla asertivos: 5 justificaciones, 4 afirmaciones, 1 narrar, 1 responder y 1 intentar justificar. Además, utilizan 4 expresivos, reír.

### 8.20.3. Propiedad(es) a la(s) que tributa

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de E, vemos que los directivos pregunta abierta y cerrada tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

-A la propiedad dialéctica pues mediante ellos hace avanzar dos afirmaciones de referencia: “El lobo es malo” y “el cazador es bueno”; cuatro razones: “porque se quería comer a caperucita y a la abuelita/” “porque les ayudó a salir”, “(usa escopeta para los animales malos” y “(no le disparó) porque tenía un plan” y un respaldo (y eso es lo que hizo. Se las comió)

- A la propiedad retórica pues al minimizar la imposición del acto de argumentar mediante pregunta, recurre a la cortesía negativa 1, *sea convencionalmente indirecto*.

Los actos de habla asertivos, *acordar y parafrasear* y el expresivo, *exclamar* tributan solo a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*.

En relación al andamiaje argumentativo, se observan ambos: estructural y evaluativo. El andamiaje estructural cuando avanza las afirmaciones de referencia y las razones para dichas afirmaciones. El andamiaje evaluativo cuando cuestiona la afirmación de referencia 2 (*vale/ es que como tiene escopeta/ yo pensé que podría ser malo*) y al

cuestionar la razón de H1 mediante pregunta (ah! Vale/ ¿y por qué no le disparó al lobo?). Con estas dos intervenciones la entrevistadora avanza objeciones a la argumentación de H1 que son respondidas avanzando otras razones, es decir, el NEP produce razones para resolver las dudas de la entrevistadora y mantener su opinión.

### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar, justificar y narrar tributan a dos propiedades: lógica y retórica

-A la propiedad lógica pues mediante ellos se avanzan dos afirmaciones de referencia, cuatro razones y un respaldo (porque se quería comer a caperucita y a la abuelita y *de hecho eso es lo que hizo. Se las comió*).

- A la propiedad retórica al avanzar razones utiliza cortesía positiva 15, *cooperar* y 13 *dar razones*.

Los actos de habla expresivos, reír, tributan sólo a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *estar de acuerdo* y 8 *bromear*.

**Fragmento 5: de 180-184**

Corpus III: Tercero Educación Infantil: 5-6 años Transcripción N° 5 (20100618092241) E1: Entrevistador 1 E2: Entrevistador 2 H1: David (6) H2: Delia (5)	Categoría 1 Actos de habla	Codificación	Cantidad	Categoría 2 Propiedad/función	Codificación	Cantidad
180. E1: ¿y qué más?/ bueno/ caperucita es buena o es mala?	Directivo, pregunta abierta Directivo, pregunta con alternativas	D-PAb D-PAlt	1 1	Dialéctica: hacer Avanzar una afirmación de referencia Retórica: cortesía atenuadora, acto amenazador de la imagen negativa del oyente, cortesía negativa 1, sea convencionalmente indirecto	D-HAAfRef R-CA-AAINO- CN1	1 1
181. H1 y H2: es buena (risas)	Asertivo, afirmar Expresivo, reir	A-Af E-Ri	2 2	Lógica, afirmar referente Retórica: TIP, cortesía positiva 15, cooperar	L-AAf Ref R-TIP-CP 15	1 1
182. E1: ¿es buena?/ ¿pero se porta bien o mal?	Directivo, pregunta cerrada Directivo, pregunta con	D-PAb D-PAlt	1 1	Dialéctica: hacer Avanzar una razón Retórica: cortesía atenuadora, acto amenazador de la	D-HAR R-CA-AAINO- CN1	1 1



	alternativa			imagen negativa del oyente, cortesía negativa 1, sea convencionalmente indirecto		
183. H2: mm/ se portóoo//[regulín]	Asertivo, afirmar	A-Af	1	Lógica: afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 15, cooperar.	L-AfRef R-TIP-CP15	1 1
184. H1: [ese día]/ regulín / porque se salió del / camino principal	Asertivo, afirmar Asertivo, justificar	A-Af A-Jus	1 1	Lógica: afirmar referente Retórica: TIP, Cortesía positiva 13 dar razones y 15, cooperar.	L-AfRef R-TIP-CP13 y 15	1 1

## 8.21. Análisis del fragmento 5 de la transcripción 5

### 8.21.1. *Sobre los actos de habla: La entrevistadora*

En el caso de *E*, utiliza 5 actos de habla directivos: 2 preguntas cerradas, dos con alternativa y 1 pregunta abierta.

### 8.21.2. *Sobre los actos de habla: El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, sus intervenciones son 5 actos de habla asertivos: 4 afirmar y 1 justificar. Además, 2 expresivos, reír.

### 8.21.3. *Propiedad(es) a la(s) que tributan*

#### *El andamiaje de la Entrevistadora*

En el caso de *E*, vemos que los directivos pregunta abierta y pregunta con alternativa tributan a dos propiedades: dialéctica y retórica.

-A la propiedad dialéctica. Se hacen avanzar dos afirmaciones de referencia y una razón: “caperucita es buena” y “(caperucita) se ha portado regulín regulán” o “ese día se portó regulín regulán porque se salió del camino principal”.

- A la propiedad retórica, al minimizar la imposición del acto de argumentar mediante pregunta; recurre a la cortesía negativa 1, *sea convencionalmente indirecto*.

En este fragmento se observa un andamiaje de tipo estructural al hacer avanzar las afirmaciones de referencia. El andamiaje evaluativo estaría presente mediante pregunta por medio del adversativo “pero” y la pregunta “¿se ha portado bien?”. La entrevistadora hace una diferencia entre “ser bueno” y “portarse bien (siempre)”. Así, hace a los NEP avanzar otra afirmación diferente: “se ha portado regulín regulán” o, en el caso de H1 aún más específica “*ese día*, se portó regulín regulán *porque* se salió del camino”.

#### *El desempeño de los NEP*

En el caso de los niños, los actos de afirmar y justificar tributan a dos propiedades: lógica y retórica.

- A la propiedad lógica pues mediante ellos se avanzan afirmaciones de referencia: “caperucita es buena” “Caperucita se ha portado regulín regulán” y “ese día se ha portado regulín regulán, porque se salió del camino”. Esta última incorpora en el mismo turno la razón que la justifica.

- A la propiedad retórica cuando, al avanzar afirmaciones, utiliza la cortesía positiva 15, *cooperar* y al dar razones utiliza cortesía positiva 13, *dar razones*.

Los actos de habla expresivos, reír, tributan sólo a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5, *estar de acuerdo* y 8 *bromear*.



# CAPÍTULO 9

---

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 1. RESULTADOS

Como mencionamos en la metodología, nuestro corpus estuvo constituido por 30 niños pertenecientes al colegio *Valdefuentes*, que cursaban el segundo ciclo de educación infantil y que estaban distribuidos en tres grupos: el grupo I (de 3 a 4 años) el grupo II, (de 4 a 5 años) y el grupo III (de 5 a 6 años).

Cada grupo estuvo compuesto por un total de: 10 niños en el Grupo I (5 niños y 5 niñas); 10 niños en el grupo II (5 niños y 5 niñas) y 10 niños en el Grupo III (5 niños y 5 niñas).

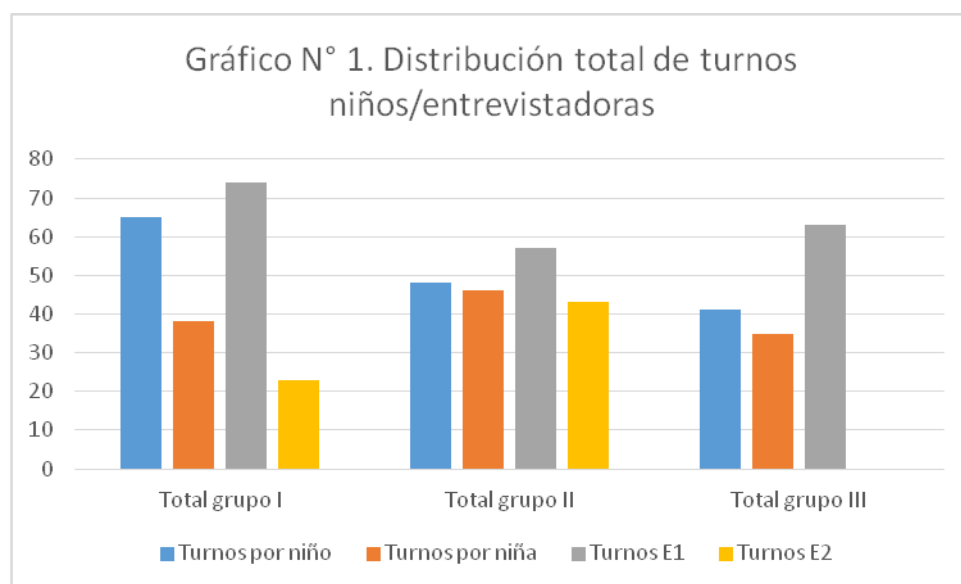
Se analizaron en total 61 fragmentos argumentativos, distribuidos de la siguiente manera: 17 fragmentos en el grupo I, 21 fragmentos en el grupo II y 23 fragmentos en el grupo 3. El total de turnos por grupo, por fragmento y por hablante se visualiza en la siguiente tabla:

**Tabla N° 1: Total de turnos por grupo**

	Turnos por niño	Turnos por niña	Turnos E1	Turnos E2	Turnos por transcripción
Grupo I	T1:7 – 23 <sup>134</sup> T2: 19 T3: 9 T4: 0 T5: 7	T1:0 T2: 8 T3: 8 T4: 9-4 T5: 9	T1:30 T2:0 T3: 15 T4:14 T5:15	T1:0 T2:23 T3:0 T4:0 T5:0	<b>T1: 60</b> <b>T2: 50</b> <b>T3: 32</b> <b>T4: 29</b> <b>T5: 31</b>
<b>Total grupo I</b>	<b>65</b>	<b>38</b>	<b>74</b>	<b>23</b>	<b>200</b>
Grupo II	T1: 6 T2: 12 T3: 12 T4: 7 T5: 11	T1: 7 T2: 4 T3: 10 T4: 8 T5: 17	T1:12 T2:17 T3:5 T4:6 T5:17	T1:0 T2:4 T3:14 T4:10 T5:15	<b>T1: 25</b> <b>T2: 37</b> <b>T3: 41</b> <b>T4: 31</b> <b>T5: 59</b>
<b>Total grupo II</b>	<b>48</b>	<b>46</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<b>194</b>
Grupo III	T1: 4 T2: 4 T3: 14 T4: 2 T5:17	T1: 6 T2: 4 T3: 10 T4: 5 T5:10	T1:10 T2:8 T3:20 T4:9 T5:16	T1:0 T2:0 T3:0 T4:0 T5:0	<b>T1: 20</b> <b>T2: 16</b> <b>T3: 44</b> <b>T4: 16</b> <b>T5:43</b>
<b>Total grupo III</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>63</b>	<b>0</b>	<b>139</b>
<b>Total Turnos</b>	<b>154</b>	<b>119</b>	<b>194</b>	<b>66</b>	<b>533</b>

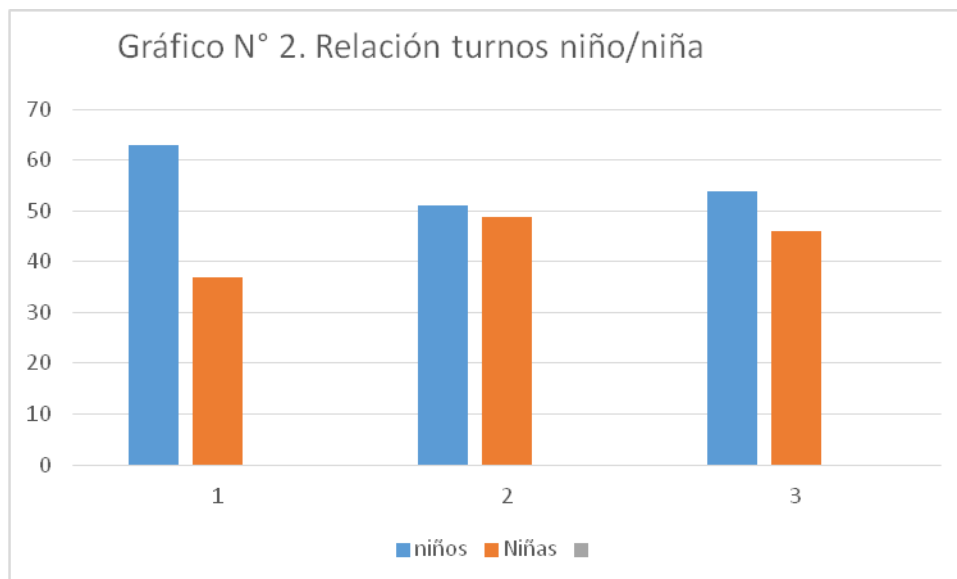
<sup>134</sup> La transcripción 1 y 4 del grupo I estuvo compuesta por niño-niño (T1) y (niña-niña (T4), respectivamente. Por eso allí se estipulan dos cifras, una por cada niño/a.

De dichos resultados se desprende que la mayor cantidad de turnos se encuentra en el grupo I (200 turnos-37,52% del total de turnos) y que disminuye levemente en el grupo II (194 turnos- 36,39 % del total de turnos) y de modo significativo en el grupo III (139 turnos- 26,07 % del total de turnos). La misma declinación se encuentra en el desempeño de los niños (65-48-41 turnos en los grupos I-II y III respectivamente), pero no en las niñas (38-46-35 turnos) donde hay una subida en Grupo II y una disminución en Grupo III; ni en la entrevistadora (74-57-63 turnos) donde hay un descenso en Grupo II y una subida en Grupo III. Esto puede visualizarse en el gráfico 1:



Este primer resultado apunta a que existe una diferencia cuantitativa respecto de la cantidad de actos de habla utilizados en el discurso argumentativo: los niños del grupo III utilizarían una menor cantidad de actos de habla para argumentar que los otros niños (grupo I y II). Ahora bien, para comprender esto, deberemos observar la relación entre los tipos de actos de habla, la función a la que tributan y el resultado de dicha producción.

En cuanto a la cantidad de turnos producida por niños y niñas, vemos que la mayor diferencia se encuentra en el Grupo I donde hay un 63,10 % de turnos realizados por niños, frente a un 36,89 % de turnos realizados por niñas. Esta diferencia se estrecha en los grupos II (51,06% niños – 48,93% niñas) y III (53,94% niños- 46,05% niñas). Se mantiene como resultado global un porcentaje mayor de turnos en niños (56,41%) que en niñas (43,58%).



Respecto de la distribución de turnos de las entrevistadoras, la mayor intervención de la entrevistadora 1 (E1) se debió a las contingencias propias de la recolección del corpus: no había personal docente que pudiera estar con los grupos seleccionados que esperaban fuera de la sala donde se realizaban las entrevistas. Preferimos que la entrevistadora 2 se hiciera cargo de ellos la mayor parte de las veces ya que la entrevistadora 1 estaba embarazada y tenía por tanto una movilidad menor. Esta fue una de las situaciones no previstas antes de la realización de las entrevistas y que debimos solventar de ese modo.

### 1.1. Sobre los actos de habla

En el corpus analizado, se encontraron un total de 727 actos de habla, de los cuales: 294 son producidos por los NEP y 433 por las entrevistadoras.

En cuanto a las clases de actos de habla producidos tanto por los niños como por los adultos podemos decir que ellos son de tres tipos: *asertivos*, *directivos* y *expresivos*. La aparición de un compromisorio por parte de la entrevistadora E1 en el grupo I más parece una excepción a dicha tipología producida. Un cuadro resumen de la codificación tanto de los actos de habla como de las propiedades y funciones a las que ellos tributan se encuentran en el anexo N° 5.



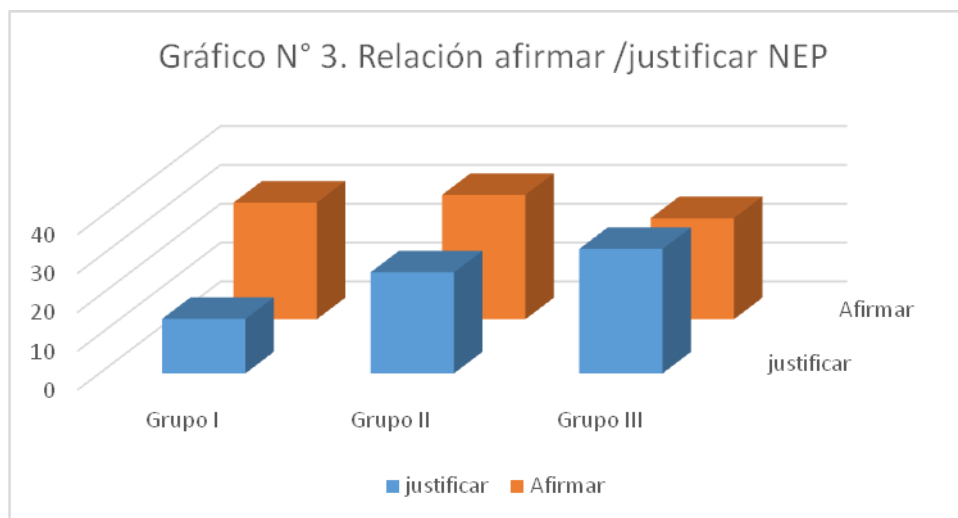
### *Actos de habla del NEP*

Un resumen de la cantidad y distribución de las diversas clases encontradas en NEP se presenta en las siguientes tablas (2, 3 y 4) y en el gráfico N° 3.

En la tabla N° 2 podemos observar que la mayor cantidad de actos de habla producidos por los NEP en los fragmentos argumentativos analizados es de tipo asertivo (276). Dentro de ellos se encuentran con mayor frecuencia: *afirmar* (88), *justificar* (72), *responder* (31), *reafirmar* (18) e *intentar responder* (13). Dicha distribución se da también intragrupos y en relación al sexo excepto en el grupo I, en que se da el *reafirmar* casi en la misma cantidad que el *justificar* (13-14). En los grupos II y III la reafirmación disminuye drásticamente (2-2).

El asertivo *afirmar* se da en similar cantidad en el grupo I y II (30-32) y disminuye en el grupo III (27), mientras que el asertivo *justificar* van en aumento: 14 (grupo I), 25 (grupo II) y 32 (grupo III).

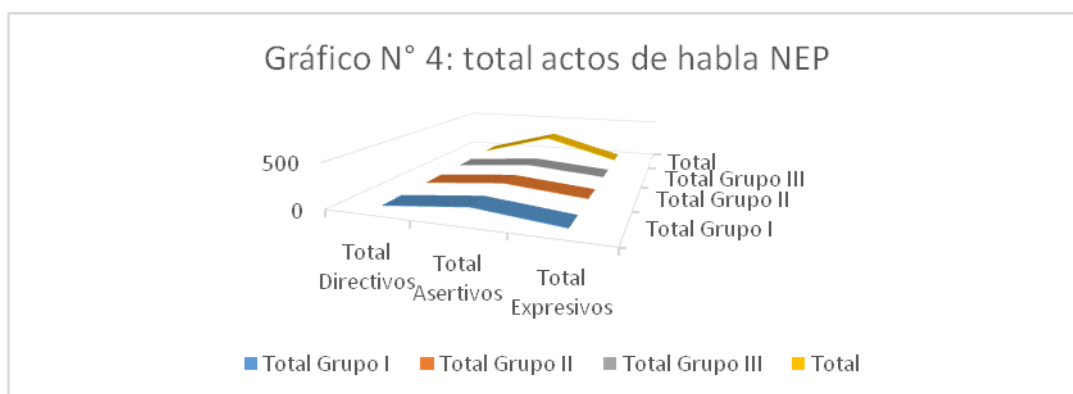
Sin embargo, la relación entre afirmar y justificar es distinta según los grupos: en el grupo I la afirmación duplica a la justificación (relación 1/ 2,2) en el grupo II, la relación se estrecha y la afirmación ahora es un poco mayor que la justificación, pero no la duplica (relación 1/ 1,2) y en el grupo III la justificación está en mayor proporción que la afirmación (relación 1,18/1).



Si observamos el corpus, veremos que en el grupo III con frecuencia se da más de una razón para una afirmación, y que además estas se relacionan de manera *coorientada* (Marraud, 2013) o *múltiple* (Van Emmeren, 1992) en relación a la conclusión. No advertimos argumentos concatenados (Marraud, 2013).

En cuanto a la producción de actos de habla *directivos* (10) las *preguntas abiertas y cerradas* (6) se presentan con mayor frecuencia y reflejan aquellos momentos en que el NEP avanza una solicitud de justificación a la entrevistadora. Cabe hacer notar que esto ocurre en los grupos I y II pero no en el grupo III.

Por último, los actos de habla expresivos son 9 en total y se distribuyen de modo similar entre los grupos I y II (4 en cada uno), y 1 en el grupo III. Si comparamos este resultado con la producción de expresivos por parte de las entrevistadoras, vemos que en estas últimas existe una gran variedad de realizaciones de actos de habla expresivos que cooperan con la propiedad retórica de la argumentación. En ese sentido, el desarrollo de los actos expresivos a nivel argumentativo puede ser una línea de trabajo interesante para tributar a la propiedad retórica de la argumentación. Además, es interesante que en esta tipología no se incluyan el acto conductual *reír*, aunque éste se da en varias ocasiones durante las entrevistas y tributa a la propiedad retórica, cuando va unido a determinados actos de habla (*afirmar, justificar, etc.*). Por ello, cuando más adelante analicemos cómo los enunciados cooperan con las diversas propiedades argumentativas, incluimos el acto *reír* como un acto conductual que tributa a la cortesía positiva 5, *buscar acuerdo* y/o a la cortesía positiva 8, *bromear*.



**Tabla N° 2: Total actos de habla asertivos NEP**

	<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>Grupo</b>	<b>II</b>	<b>Grupo</b>	<b>III</b>
<b>Asertivos</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>
justificar	9	5	10	16	14	18
Completar justificación				1	1	
Intento de justificación			2		1	3
Afirmar	16	14	11	21	12	14
Comparar	1					
completar afirmación			1	2		
Reafirmar	9	5	1	1	2	
Parafrasear					1	
Reelaborar afirmación		1				
Asentir	1	1	1			
Dudar	1					
Acordar		1				
Narrar	1			1	1	1
Responder	8	7	4	6	2	5
Intentar Responder	3	5	2	1		2
Completar respuesta	1					
Reafirmar			1			
Explicar				2	1	
Repetir					1	
Citar			2	1		2
Aclarar						1
Rectificar				1		
Amplificar		1				
Negar	2	3	2		1	2
Narrar	3	1	1		1	
Finalizar	1					
Corregir	1					
<b>Total Asertivos</b>	<b>57</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>52</b>	<b>38</b>	<b>48</b>

**Tabla N° 3: Total actos de habla expresivos NEP**

	<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>Grupo</b>	<b>II</b>	<b>Grupo</b>	<b>III</b>
<b>Expresivo</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>
Sorpresas			1			
Alegría	1					
Imitar			1			
Refuerzo positivo	1					
Exclamar					1	
Gustar	1					
Acordar				1		

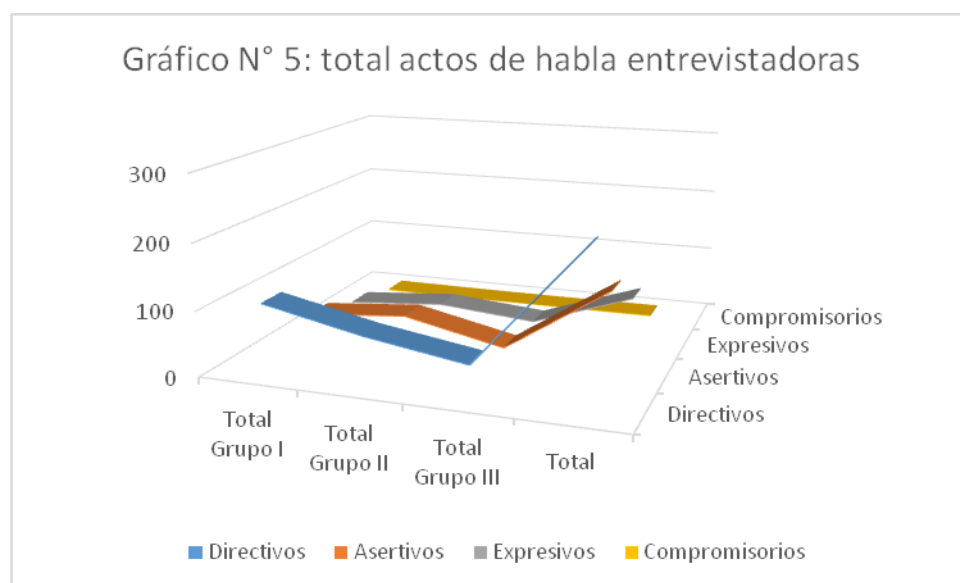
Dudar			1			
<b>Total Expresivos</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

**Tabla N° 4: Total actos de habla directivos NEP**

	<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>Grupo II</b>		<b>Grupo</b>	<b>III</b>
	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>
<b>Directivos</b>						
Pregunta cerrada	2			1		
Pregunta abierta	1	1		1		
Solicitud	1	1				
advertir				1		
Vocativo	1					
<b>Total Directivos</b>	<b>5</b>	<b>2</b>		<b>3</b>		

### *Actos de habla de las entrevistadoras*

Un resumen de la cantidad y distribución de las diversas clases de actos de habla producidos por las entrevistadoras se presentan en las siguientes tablas (5, 6 y 7) y en el gráfico N° 4.



En la tabla N° 5, podemos observar que son los actos de habla directivos (230) aquellos que se encuentran en mayor cantidad en el discurso argumentativo de las entrevistadoras. Dentro de ellos se encuentran con mayor frecuencia la *pregunta cerrada*

(102) y la *pregunta abierta* (81) y en menor proporción la *pregunta con alternativa* (13), el *vocativo* (12) y la *pregunta incompleta* (11). Como hemos visto en el análisis, las preguntas *cerradas*, *abiertas*, *incompletas* y *con alternativas* son utilizadas por las entrevistadoras para “hacer avanzar” algún elemento de la estructura lógica del argumento, i.e., *afirmación de referencia*, *razones*, *respaldo o cualificadores de dichos elementos*. Mediante el vocativo, generalmente las entrevistadoras focalizan la atención del NEP o lo seleccionan para que realice un turno conversacional.

En cuanto a la distribución por grupo de dichos actos de habla (*pregunta abierta* y *cerrada*), en la tabla se aprecia que ésta es mayor en el grupo I (81), que disminuye en el grupo II (61) y cae a la mitad en el grupo III (41); es decir, a medida que avanza la edad del NEP las entrevistadoras utilizan una menor cantidad de actos de habla directivos en el discurso argumentativo. Queda por determinar si dicha disminución es signo de una mayor eficiencia en la comprensión y producción del discurso argumentativo por parte del NEP, i.e., que necesita menos estímulos o que comprende más rápidamente dichos *input lingüísticos*<sup>135</sup> para generar argumentación. Esto podremos analizarlo mediante la relación entre los actos de habla y su contribución a las propiedades de la argumentación.

Respecto de los actos de habla asertivos (tabla N° 6) vemos que el asertivo *acordar* (43) se da en mayor cantidad, seguido del asertivo *afirmar* (31). En menor medida, le siguen el *parafraseo* (14), la *repetición* (9) y la *justificación*. Esta proporción se mantiene intragrupo para los grupos I y II, mientras que en grupo III tiende a disminuir e igualarse la cantidad de *parafraseo* (2), *justificación* (2) y *repetición* (1). Además, dentro de los grupos, los *asertivos* se dan en mayor cantidad en el grupo II (58), seguidos por el grupo I (45) y el grupo III (25). El asertivo *acordar* es utilizado por la entrevistadora para generar un acuerdo respecto de los enunciados del NEP. Dicho acuerdo, como hemos visto en el análisis tributa a su vez a la propiedad retórica, mediante cortesía positiva N° 5, *buscar acuerdo*.

En cuanto a los actos de habla expresivos (tabla N° 7), se encuentra en mayor proporción el expresivo *exclamar* (27) seguido del *refuerzo positivo* (10) y la *sorpresa* (10) y en menor cantidad el expresivo *acordar* (8). Esta distribución varía un poco al interior de

---

<sup>135</sup> Para aludir a la terminología que Karmiloff-Smith (1992) utiliza para los enunciados lingüísticos como estímulos externos a ser procesados por el niño.

los grupos, pero mantiene la preponderancia del expresivo *exclamar* como aquel que se da en mayor cantidad.

Cabe hacer notar que dichos expresivos son utilizados generalmente para mostrar acuerdo con el interlocutor. Sin embargo, en casos como el expresivo de *sorpresa*, puede ser utilizado para cuestionar la afirmación de referencia o la razón dada por el NEP.

**Tabla N°5: Total actos de habla directivos E1 y E2**

Actos de habla	Grupo I		Grupo II		Grupo III	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2
<b>Directivos</b>						
Pregunta cerrada	40	13	23	9	17	
Pregunta abierta	18	10	15	14	24	
Animar			1			
Solicitud	2	2	1			
Pregunta alternativa con	3		1	2	7	
Pregunta alternativa falsa con	1				1	
Pregunta incompleta	7		2	1	1	
Orden	1					
Sugerir	1					
Invitar		1				
Vocativo	7		4	1		
<b>Total Directivos</b>	<b>80</b>	<b>26</b>	<b>47</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>0</b>

**Tabla N° 6: Total actos de habla asertivos E1 y E2**

<b>Actos de habla Asertivos</b>	<b>Grupo I</b>		<b>Grupo II</b>		<b>Grupo III</b>	
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>
Justificar	2		2		2	
Intentar Justificar					1	
Acordar	10	3	18	3	9	
Afirmar	10		9	3	9	
Intentar Afirmar	1					
Completar afirmación				1		
Dudar	1					
Negar	2					
describir				1		
Responder	1		1			
Intentar responder	1					
Completar respuesta	1					
Reafirmar	1		1			
Contraponer	1		1			
Explicar			2		1	
Parafrasear	2	2	5	3	2	
Repetir	1	1	3	3	1	
Amplificar	2		1	1		
Dar Alternativa	1					
Narrar	1					
Anunciar	1					
<b>Total Asertivos</b>	<b>39</b>	<b>6</b>	<b>43</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>0</b>

**Tabla N° 7: Total actos de habla expresivos E1 y E2**

<b>Actos de habla</b>	<b>Grupo I</b>		<b>Grupo II</b>		<b>Grupo III</b>	
<b>Expresivos</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>
Sorpresa	1	1	1		1	
Reír	2		5	2	1	
Imitar			1			
Alabar			2		1	
Animar			1			
Refuerzo positivo	6		3	1		
Exclamar	5	1	5	7	9	
Acordar			1	1	6	
Exagerar			1			
Felicitar			1	1	1	
Desear	1					
Inquietud	1					
Preferir	1					
Agradecer		1				
Desafiar	1					
Quejarse					1	
<b>Total Expresivos</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>0</b>

## 1.2. Sobre la relación entre los actos de habla y las propiedades de la argumentación

En este apartado revisaremos de modo general cómo tributan los diversos actos de habla a las propiedades lógica, dialéctica y retórica en los diversos fragmentos argumentativos seleccionados del corpus. Para ello exponemos las relaciones entre los actos de habla y las propiedades argumentativas surgidas en el análisis tanto de los niños como de las entrevistadoras. (Ver tablas 8 y ss.; y gráficos 5 y ss.)

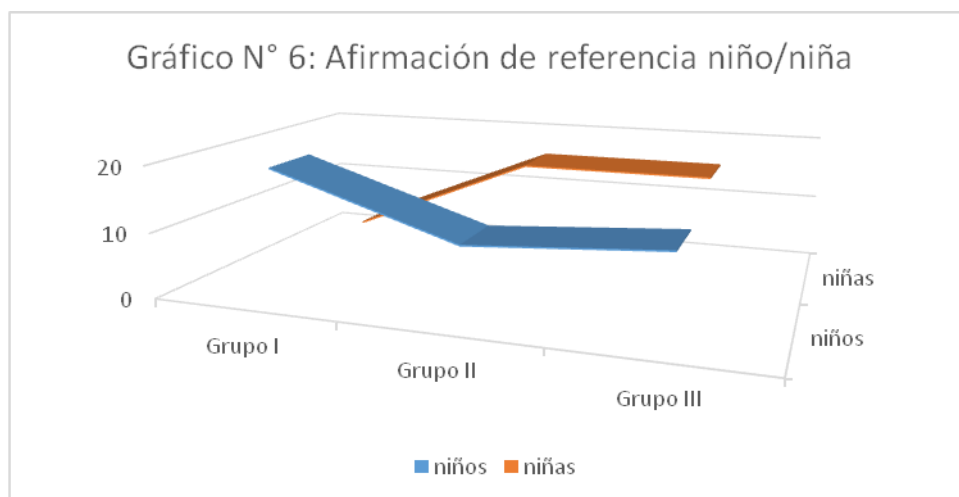
### *La propiedad lógica en los NEP*

En la tabla N° 8 podemos apreciar la codificación que surgió del análisis argumentativo de los actos de habla realizados por los NEP en los distintos fragmentos argumentativos seleccionados. Algunas de las relaciones están basadas en los

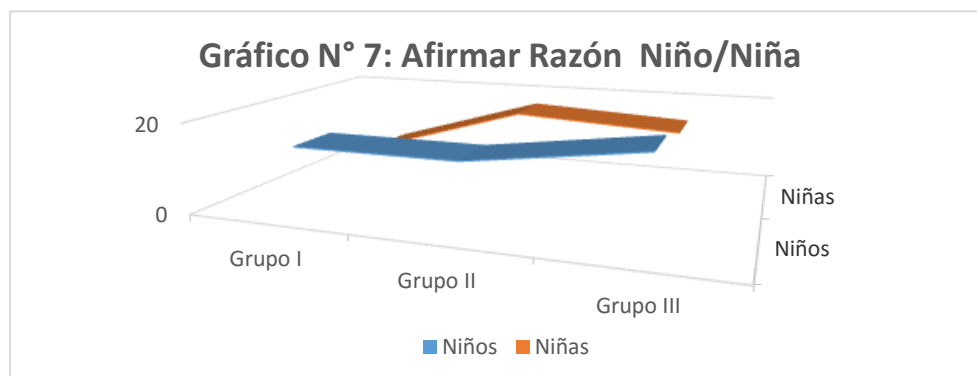


planteamientos teóricos recogidos durante la revisión bibliográfica: *afirmar un referente* (opinión/punto de vista/ conclusión), *avanzar una razón* (argumentar/justificar/ apuntalar), *avanzar un respaldo de las razones*; pero también otros que reflejan el desarrollo de la propiedad lógica en el NEP: *completar afirmación de referencia*, *reafirmar afirmación de referencia*, *reafirmar razón*, *intentar avanzar razón*, *completar razón*, *avanzar afirmación* (esta última la hemos considerado como parte de la dimensión lógica por su posibilidad de ser convertida por la entrevistadora en una afirmación de referencia). A la propiedad lógica tributan 185 actos de habla de los fragmentos de corpus seleccionados.

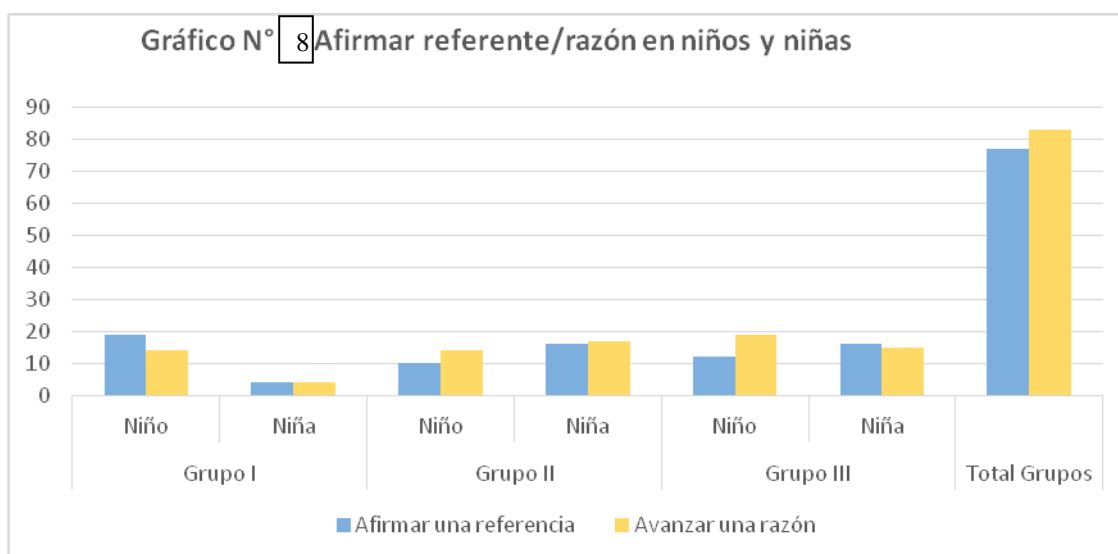
Podemos apreciar en dicha tabla que la mayor cantidad de actos de habla utilizados para *avanzar una afirmación de referencia* (conclusión, punto de vista u opinión) es el acto de habla asertivo *afirmar* (62), es decir, un 80,51% del total de actos de habla para afirmar una referencia (77). Dicho acto de habla, *afirmar*, se encuentra también en mayor cantidad dentro de cada grupo: grupo I (16); grupo II (24) y grupo III (22). Las diferencias al interior de los grupos también son bastante marcadas. En el grupo I, los niños producen mayor cantidad de afirmaciones de referencia (19, es decir, 82,60%) que las niñas (4, es decir, 17,39%); mientras que en el grupo II y III esta diferencia es a favor de las niñas: grupo II, niñas (16, es decir, 61,53%) y niños (12, es decir, 38,46 %); y grupo III, niñas (16, es decir, 57,14 %) y niños (12, es decir, 42,85%). Podemos decir que en el corpus analizado, la cantidad de afirmaciones de referencia aumenta en las niñas a medida que aumenta su edad y tiene una variación en *u* respecto de los niños. Detalle que reflejamos en el siguiente gráfico (Nº 6):



Asimismo, la cantidad de actos de habla utilizados para *afirmar una razón* (justificar o argumentar) es de 83, de los cuales el acto de habla *justificar* es el más utilizado (72, es decir, un 84,7% del total de actos que permiten afirmar una razón). La distribución por grupos de *afirmar una razón* es la siguiente: Grupo I (18), grupo II (31) y grupo III (34), es decir, la justificación va aumentando a medida que avanza la edad de los NEPs. Las diferencias entre niños y niñas son las siguientes: en el grupo I, los niños avanzan el 70% de las razones del grupo (14) frente a un 30% de las niñas (6); en el grupo II, los niños avanzan el 45,16% de las razones (14) y las niñas el 54,83 % (17). Mientras que en el grupo III, los niños avanzan el 55,88 % de las razones (19) frente a un 44,11% en las niñas (15). Esta distribución puede apreciarse en el Gráfico N° 7:



A su vez, en cuanto a la relación entre afirmar un referente y afirmar una razón para justificarlo, podemos notar que a nivel general se producen más justificaciones (85) que afirmaciones de referencia (77), y que la comparación entre grupos indica que en el grupo I las afirmaciones se dan en mayor cantidad que las justificaciones (23-20) mientras que en el grupo II y III se dan más justificaciones (31 y 34 respectivamente) que afirmaciones de referencia (26 y 28, respectivamente). En las niñas se da la misma distribución (menos afirmación y más justificación) en cada grupo; en los niños, se da una mayor cantidad de afirmaciones que razones en el grupo I, pero en el grupo II y III sucede de modo similar a la generalidad (menos afirmaciones y más justificaciones). Estos resultados se pueden visualizar en el gráfico N° 8.



**Tabla N° 8: Propiedad lógica y actos de habla que tributan a ella en NEP**

Propiedad Lógica		Grupo I		Grupo II		Grupo III		Total
Función	Acto de Habla	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	
Afirmar un referente	Asertivo afirmar	13	3	9	15	10	12	62
	Asertivo parafrasear					1		1
	Asertivo reafirmar	4					1	5
	Asertivo negar	1					2	3
	Asertivo comparar			1				1
	Asertivo contraponer		1					1
	Asertivo citar				1		1	2
	Asertivo rectificar							
	Asertivo responder							
	Asertivo aclarar					1		1
	Asertivo Asentir	1						1
Total Afirmar referente		19	4	10	16	12	16	77
Aceptar Afirmación	Asertivo responder						1	1
Completar afirmación de referencia	Asertivo afirmar				1			1
Reafirmar referencia	Asertivo reafirmar		2	1				3
	Asertivo asentir			1				1
Afirmar Razón	Asertivo justificar	12	6	11	15	17	11	72
	Asertivo explicar				1			1
	Asertivo narrar			1		1	1	3
	Asertivo citar						2	2
	Expresivo sorpresa			1				1
	Asertivo afirmar			1			1	2
	Asertivo negar	1						1
	Asertivo responder	1			1			2
	Directivo solicitud					1		1
	Asertivo completar respuesta							
Total Afirmar razón		14	6	14	17	19	15	85

<b>Reafirmar Razón</b>	<i>Asertivo reafirmar</i>	4		1	1	1		7
	<i>Asertivo afirmar</i>	2	1					3
	<i>Asertivo Justificar</i>							
<b>Intentar afirmar razón</b>	<i>Asertivo intentar responder</i>			2				2
<b>Afirmar respaldo</b>	<i>Asertivo justificar</i>					1		1
	<i>Asertivo responder</i>					1		1
<b>Completar razón</b>	<i>Asertivo especificar</i>				1			1
	<i>Asertivo afirmar</i>		1					1
<b>Avanzar afirmación</b>	<i>Asertivo responder</i>	1	1				1	3

Ante estos resultados debemos considerar un dato muy importante: los NEP están produciendo sus argumentos mediante un diálogo con la entrevistadora y su labor, como veremos más abajo, hace que el niño avance más razones en los grupos I y II, pues este es el input que las entrevistadoras producen. En el grupo III, el NEP avanza una razón en conjunto con sus afirmaciones de referencia, de modo que la entrevistadora disminuye el input lingüístico para modelar este elemento, en el grupo III.

En el corpus observamos que las razones surgen por una afirmación de referencia previa y que ésta es dada por el NEP o por la entrevistadora que en la misma pregunta que realiza contiene la afirmación de referencia a ser justificada. De tal modo, en los fragmentos argumentativos siempre habrá una afirmación de referencia explícita- dada por el NEP- o implícita –dada por la entrevistadora-.

Esto puede observarse en el cuadro N° 25 donde presentamos una síntesis del contenido de los fragmentos argumentativos producidos por los NEP. Allí encontramos las diversas afirmaciones de referencia y razones que se han enunciado en el corpus, pero aquí las reproducimos esquemáticamente, eliminando repeticiones (de una misma afirmación de referencia y de una misma razón) y agregando cuando se requiere -entre paréntesis y en cursiva- el input lingüístico dado por la entrevistadora.

De dicho resumen esquemático vemos que en el grupo I los niños afirman 10

referentes y 12 razones; las niñas afirman 3 referentes y 2 razones (1 de ellas, colaborativa). Podemos ver que en total hay 5 afirmaciones de referente que quedan sin justificar. A su vez, las razones que no tienen explícita la afirmación de referencia ocurren porque la entrevistadora la ha dado previamente para solicitar al NEP que la justifique. En todos estos fragmentos, cada elemento (afirmación de referente o afirmación de razón) se da en turnos conversacionales separados, mediados por el input lingüístico de la entrevistadora.

En el grupo II, los niños afirman 7 referentes y 14 razones; y las niñas afirman 16 referentes y 14 razones. Podemos ver que disminuyen a 3 las afirmaciones de referente sin justificar. Las razones sin afirmación de referencia explícita se deben nuevamente a que la entrevistadora ha dado previamente el input para solicitar sólo la justificación. Además, en el grupo II podemos observar que en un mismo turno se afirma tanto el referente como la razón (ver cuadros celestes). Esto ocurre en tres ocasiones. Para nosotros, esto indica que el niño está interiorizando el esquema *afirmar + justificar* en un mismo turno. Otro fenómeno que visualizamos es que en dos ocasiones el NEP afirma más de un referente a la vez (ver cuadros en amarillo) y en una ocasión puede avanzar dos razones en un mismo turno (ver cuadro en verde).

	Si avanza una afirmación de referente y una razón en el mismo turno
	Si avanza dos razones en el mismo turno
	Si avanza dos afirmaciones de referente en un mismo turno

En el grupo III, los niños afirman 12 referentes, 19 razones y 2 respaldos; y las niñas afirman 15 referentes, 14 razones. Las afirmaciones sin justificar son 4, pero se debe considerar que dos de ellas son replanteadas por la entrevistadora y las afirmaciones nuevas sí son justificadas por uno de los NEP. En el caso de las razones sin afirmación de referencia ocurre nuevamente que es la entrevistadora quien ha dado el input “afirmación de referencia” para que los niños justifiquen. En este grupo aumentan: las ocasiones en que se afirma un referente y una razón para justificarlo, en un mismo turno (5) (ver cuadros celestes) y las razones avanzadas en conjunto en un mismo turno (4) (ver cuadros verdes); y disminuye el afirmar más de una referencia en un mismo turno (1) (cuadro amarillo).

Otro punto interesante pero que se relaciona con la propiedad dialéctica es el hecho de que el NEP realiza no sólo más turnos colaborativos entre ellos, sino también más ocasiones en que cada NEP es protagonista de su afirmación de referencia en oposición a la de su compañero. Además, en una ocasión, el NEP se opone a una afirmación de la entrevistadora.

**Cuadro N° 24: Síntesis de la argumentación planteada por los NEP**

	<b>Afirmación de referencia</b>	<b>Razón</b>
<b>Grupo I. Niños</b>	(El lobo) se quiere comer a Caperucita.	Porque ¡tiene unos dientes!  Porque es malo. Pero tiene unos dientes grandes.
	<i>(¿Qué ha hecho malo el lobo<sup>136</sup>?)</i>	Pues comerse a caperucita y a la abuelita.
	(Caperucita) se ha portado mal. <i>(¿y no se tendría que haber acercado?)</i>	(Porque) se ha acercado a la cama pero está el lobo dentro de la cama. No, porque no.
	(Caperucita) se ha portado bien.	-----
	(El lobo) se disfraza de abuelita.	Porque como ya se ha comido a la abuelita se disfraza con su pijama. Y ya está.
	El Cazador (se ha portado mal).	Porque ha disparado al lobo así "pium".
	Caperucita no se ha portado bien.	Porque como se ha ido por otro camino, se ha encontrado con el lobo.
	Otro lobo que es malo.	Porque sí, porque come a caperucita y a la abuelita.
	(La tripa) está gorda.	Porque sí, porque está gorda.
	(El lobo se) parece a la abuelita.	Porque está en su cama.
<b>Grupo I. Niñas</b>	Nadie más (Se ha portado mal).	----
	Caperucita y a la abuelita se han portado bien.	----

<sup>136</sup> Siempre irá en cursiva y entre paréntesis, el *input* de la entrevistadora

	(Caperucita se ha portado bien) pero un poco mal.	Se ha acostado con el lobo.
<b>Grupo I. Colaboración</b>	(Caperucita) se ha portado bien.	-----
	El lobo feroz (se ha portado mal)	Porque tenía hambre y quería comer
	Caperucita se ha portado bien/ Caperucita y a la abuelita se han portado bien	-----
<b>Grupo II. Niños</b>	<b>Afirmación de referencia</b>	<b>Razón</b>
	Caperucita está corriendo	Porque le ha visto (al lobo)
	(La abuelita se cansa) como tú	Porque tienes un bebé en la tripa
	A mí me ha gustado el lobo	Cuando no le comió a caperucita Y también hay lobos buenos (Los lobos buenos) no comen
	(Me ha gustado el lobo)	Porque le cortaron la tripa
	(Caperucita) está muy contenta	Porque le ha cosido la caperuza
	(El lobo) se ha portado bien	---
		(le ponen piedras) para que crea que ya se la haya comido
<b>Grupo II. Niñas</b>	---	(Caperucita se llama así) porque tiene una capa aquí en el pelo
	(La abuelita) y también la madre porque la madre compra todo	Pero es que la abuelita se la da y ella se la compra porque no puede andar tanto
	(El lobo) se ha portado mal	Porque se ha comido a Caperucita y a la abuelita
	(Caperucita se ha portado) un poco bien y otro poco regular	Porque no ha obedecido a su madre
	(Caperucita se ha portado) mal	Porque habló con un extraño
	(¿Por qué le meten	para que no se dé cuenta de que le han sacado a caperucita



	<i>pedras?)</i>	roja y a la abuelita	
	Me ha gustado caperucita	Porque tiene una caperuza roja	
	(la abuelita se ha portado) bien	----	
	(Le meten piedras)	para que no le coman y le cosen	
	(Querría ser) Caperucita	Porque sí	
	(¿la abuelita es buena?) Sí	(¿Qué cosas buenas hace?) coser	
	Caperucita y la madre (son buenas) y la abuelita	----	
	(a Ángel le ha gustado el lobo) porque canta una canción divertida ¡A que sí!	----	
<b>Grupo II. Colaboración</b>	<i>(¿Por qué el lobo no se come a caperucita aquí?)</i>	porque no está la abuelita y no se podía mover tanto Y dice el lobo las verduras son ricas	
	Yo quiero ser el cazador	Porque ¡Tú eres una chica!	
	Pues le va a ver que es el lobo	La cama es tan pequeña que	
	Y dice qué rara estás abuelita	-Porque aquí se lo ve gris y acá...	
		-Porque se le asoma como	
	Y ahora está seria	Porque sabe que es el lobo	
	<i>(¿Cómo sabe dónde está la casa de la abuelita?)</i>	-Y su casa (la de la abuelita) está en el bosque -(El lobo sabe) porque está cerca	
<b>Grupo II. En Antagonismo</b>	<b>Afirmación de referencia</b>	<b>Afirmación de referencia</b>	<b>Razón</b>
	Yo quiero ser el cazador		Porque ¡Tú eres una chica!
	(Querría ser) el lobo	Pues te vas rodando al agua y te caes	
		El lobo es un tonto	al final pierde
<b>GRUPO III</b>			
<b>Niños</b>	<i>(Por qué Caperucita está contenta de ver al</i>	Porque como no ha visto un lobo nunca	

	lobo?)		
	(¿Por qué le ponen piedras?)	Para que se crea que se las haya comido	
	(Yo quiero ser) el cazador	Porque ayuda a los demás. Y mí me gusta ayudar	
	(¿Cómo sabe dónde vive?)	porque se lo ha dicho caperucita	
	Ese día se portó regulín	porque se salió del camino principal	
Niñas	(Así que) el lobo le miente	Le dice “ve por ahí que es por el camino más corto” y él se va por el camino más corto El lobo le quiere comer	
	Caperucita, le cree	como es buena	
	(¿Por qué el cazador va a la casa?)	porque oía muchos ronquidos y dice esa no es la abuelita	
	(El lobo se ha portado) mal	-----	
	Yo (quiero ser) caperucita	Porque me gusta más (¿Te gusta pórtate bien?) Sí	
	No (El lobo no nos da miedo)	Porque es de dibujo	
	(Caperucita) se portó regulín	-----	
Grupo III. Colaboración		Razón: (¿Y por qué le cose la abuelita y no el cazador?) porque la abuelita cose mejor	Respaldo: (¿Sí?, claro. Como le hizo la) la capa de caperucita
	(¿Por qué le lleva la cestita?)	porque está malita	
	(¿Por qué no le teme?)	porque es simpático	
	(El lobo) se está disfrazando de la abuelita, haciéndose pasar por la abuelita.	Para comer a caperucita  Para engañarla	
	(Caperucita se ha portado) Así así	Porque se ha salido del camino principal. Y no le ha hecho caso a su mamá. Como va distraída. Y como no había visto nunca a un lobo	
	El lobo (se ha portado) mal	Porque se ha comido a caperucita y a la abuelita	

	(Caperucita) está contenta	Porque cree, porque le está mintiendo Y es que cree que no le va a hacer nada		
	El lobo (es malo)	Razón: Porque quería comer a caperucita y a la abuelita	Respaldo: Y eso es lo que hizo, se las comió	
	El Cazador es bueno	Porque les ayudó a salir (si usa escopeta) es para /los animales malos (No le disparó porque) tenía un plan		
	Caperucita es buena	---		
	Ese día se portó regulín	Porque se salió del camino principal		
Grupo III. Antagonismo	Afirmación de referencia	Razón	Afirmación de referencia	Razón
	(me gusta más)Yo el lobo		Yo noo (No me gusta más el lobo)	
	Yo a nadie (no me gusta nadie).	Porque a mí ni me gusta		
	A mí nada más me gusta la tele, pero este cuento no.			
	El lobo se va sin que Caperucita se dé cuenta		Noo	es que le dijo adiós caperucita/ y ella/ adiós lobo
	Pero es que se tenía que dar cuenta	Mírale la cara	(Entrevistadora: Vaya sorpresa que le dio el lobo a Caperucita)	

### *Propiedad retórica en los NEP*

Hemos utilizado el parámetro funcional dado por la Teoría de la Cortesía (Brown y Levinson, 1978) para dar cuenta de la propiedad retórica. Nuestra elección se fundamenta a su vez en que la perspectiva lingüístico-funcional desde la que nos introducimos en el fenómeno argumentativo nos ayudará en la integración de propiedades argumentativas. Así, la Teoría de la Cortesía nos otorga reglas prescriptivas para trabajar las imágenes (positiva y negativa) de los interlocutores que surgen desde los propios actos de habla y que cooperan con la dimensión retórica del *ethos* y del *pathos*, principalmente.

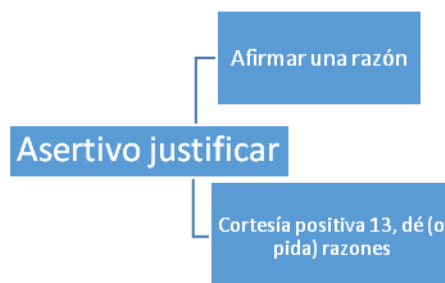
Dentro de este contexto de análisis podemos observar que los actos de habla

producidos por el NEP tributan a diversas estrategias de cortesía positiva, negativa y encubierta, pero en diversa proporción.

La cortesía positiva nos indica que el hablante trabaja la imagen positiva (el deseo de ser apreciado y aprobado por los demás) tanto propia como ajena. La cortesía negativa indica que el hablante trabaja la imagen negativa (deseo de que no se me impongan restricciones desde fuera) tanto propia como ajena, mientras que la cortesía encubierta deja al interlocutor la decisión de cómo interpretar dicha cortesía.

En el corpus analizado (ver tabla N° 11) vemos que la cortesía positiva utilizada por los NEPs puede ser atribuida a las siguientes estrategias: CP 15, *coopere con el interlocutor*; CP13; *dé (o pida) razones*; CP5, *busque acuerdo* y CP1, *atienda los intereses del interlocutor*. De ellas, vemos que la mayor cantidad de actos de habla tributa a la CP 15 (157), luego a la CP13 (85), a la CP5 (21) y a la CP1 (2).

Sabemos que dichas estrategias están estipuladas de modo bastante general, pero por lo mismo nos permiten vincular ciertos aspectos lógicos con estas estrategias de cortesía que tributan a la propiedad retórica. Por ejemplo, al realizar el análisis, nos dimos cuenta de que cada vez que a nivel lógico se afirma una razón, el mismo acto de habla *justificar* tributa a la cortesía positiva 13 (CP13) *dé o pida razones*. Esto nos importa ya que si es verdad que siempre que demos razones estamos trabajando la imagen propia y ajena de “seres racionales” y si además lo hacemos con un mismo acto de habla, entonces podemos vislumbrar dicho fenómeno como un signo de la integración entre propiedades.



Luego veremos cómo este fenómeno de integración se produce también en la producción de las entrevistadoras, en su rol de antagonistas.

Otro fenómeno de integración, aunque más parcial, se da al afirmar un referente. En muchos casos, el asertivo *afirmar*, coopera a su vez con la propiedad retórica a través de cortesía positiva 15, *cooperar*. Esto ocurre puesto que con dicha afirmación está respondiendo a una pregunta hecha por la entrevistadora, es decir, está cooperando en la interacción.

Pero decimos que esta integración es parcial porque debe cumplir con el requisito de ser una afirmación cuyo carácter controversial sea débil. ¿Por qué? Porque si es débil no amenaza la imagen positiva de los interlocutores (entrevistadora u otro niño/a) y tributa a la retórica cooperando con la conversación (CP15). Un ejemplo de ello ocurre cuando un NEP afirma “Me gustaría ser caperucita” y el otro afirma “Me gustaría ser el cazador”, en ambos casos se está afirmando un referente sobre el tema: “lo que me gustaría ser” y aunque no coinciden los gustos entre los NEP no genera un acto de amenaza de la imagen, de tal modo que afirmar dicho referente implica cooperar en la conversación, sin amenazar la interacción. Podríamos integrar ambas propiedades al utilizar el asertivo afirmar:



Estos casos de integración, con tema controversial débil ocurren en la mayoría de las afirmaciones de este corpus, donde la CP 15 mediante asertivo afirmar coincide con la función lógica *afirmar un referente*.

Sin embargo, en otros casos, la afirmación de referente puede generar un acto de amenaza de la imagen, e.g., cuando un niño afirma “me gustaría ser el lobo” y su compañera le responde “pues te vas rodando al agua y te caes” y luego, “el lobo es un tonto, al final pierde”. En este caso, la afirmación implica una controversia más fuerte, que genera un ataque a la imagen positiva del NEP, pues no comparte el *mismo* gusto que su compañero y más aún, lo adjetiva peyorativamente “*te caes, es un tonto, pierde*”. Algo más

diremos al exponer los actos amenazadores de la imagen que se producen en el corpus.

Las estrategias de cortesía positiva que sólo tributan a la propiedad retórica son la cortesía positiva 5, *buscar acuerdo* (CP5) y 1, *atienda los intereses del oyente* (CP1). Lo interesante de estas estrategias es que en la producción del NEP siempre van realizadas de manera aislada en sus turnos conversacionales; en cambio, en el caso de las entrevistadoras, el uso de éstas va en muchas ocasiones asociado a otros actos de habla que tributan a la propiedad dialéctica o lógica. Así, las entrevistadoras, a diferencia de los NEP, utilizan en un mismo turno las estrategias de mostrar acuerdo o interesarse por el interlocutor, combinadas con otros actos de habla que tributan a las propiedades lógicas o dialécticas. En el caso del NEP esto no ocurre, es decir, aún no asocia en un mismo turno la cortesía positiva de acuerdo (para delimitar por ejemplo aquello en que estamos de acuerdo y diferenciarlo de aquello que es controversial) y otros actos de habla que tributen a las propiedades lógica y/o dialéctica.

El uso de cortesía negativa 1 (CN1) en el NEP es muy poco frecuente y ocurre asociado a los actos de habla directivos pregunta (abierta o cerrada) que el NEP utiliza para hacer avanzar una razón a la entrevistadora. Esto ocurre en 5 ocasiones dentro del corpus y sólo en los grupos I y II.

**Tabla N° 9: Propiedad retórica y actos de habla NEP**

		Grupo	I	Grupo	II	Grupo	III	Total
Cortesía positiva	Acto de Habla	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Parcial
<b>CP15</b>	<i>A-Intentar responder</i>	3	3	3	1	2		<b>12</b>
	<i>A-Completar respuesta</i>	1						<b>1</b>
	<i>A-responder</i>	9	10	4	5	1	1	<b>30</b>
	<i>A-Asentir</i>	1	1					<b>2</b>
	<i>A-Contraponer</i>		1					<b>1</b>
	<i>D-Voc</i>	1						<b>1</b>
	<i>D-Sol</i>	1						<b>1</b>
	<i>A-narr</i>	3	1	1		1	1	<b>7</b>
	<i>A-Reafirmar</i>	4		2				<b>6</b>
	<i>A-asentir</i>	1		1		1		<b>3</b>

	<i>A-Afirmar</i>	16	5	13	18	10	13	<b>75</b>
	<i>A-Repetir</i>	1					1	<b>2</b>
	<i>A-negar</i>	1		2				<b>3</b>
	<i>A-dudar</i>	1						<b>1</b>
	<i>E- gustar</i>	1						<b>1</b>
	<i>A-amplificar</i>		1					<b>1</b>
	<i>A-corregirse</i>		1		1			<b>2</b>
	<i>A-explicar</i>				1	1		<b>2</b>
	<i>A-Intentar justificar</i>						3	<b>3</b>
	<i>A- aclarar</i>					1		<b>1</b>
	<i>E-exclamar</i>					1		<b>1</b>
	<i>E-refuerzo positivo</i>		1					<b>1</b>
<b>Total CP15</b>		<b>44</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>157</b>
<b>CP13</b>	<i>A-Justificar</i>	12	6	11	15	17	11	<b>72</b>
	<i>A-Reafirmar</i>	2						<b>2</b>
	<i>A-responder</i>	1	1		1			<b>3</b>
	<i>A-Explicar</i>				1			<b>1</b>
	<i>A- narrar</i>			1		1		<b>2</b>
	<i>E-sorpresas</i>			1				<b>1</b>
	<i>A-Citar</i>						1	<b>1</b>
	<i>A-afirmar</i>	1	1				1	<b>3</b>
<b>Total CP13</b>		<b>16</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>85</b>
<b>CP5</b>	<i>A-Afirmar</i>	2	2			1		<b>5</b>
	<i>A-acordar</i>		1					<b>1</b>
	<i>A-Reafirmar</i>		1	1	1			<b>3</b>
	<i>E-Refuerzo positivo</i>			1				<b>1</b>
	<i>A- responder</i>					1	2	<b>3</b>
	<i>E-Sorprenderse</i>					1		<b>1</b>
	<i>E-reír<sup>137</sup></i>					3	3	<b>6</b>
	<i>A-Asentir</i>		1					<b>1</b>
<b>Total CP 5</b>		<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
<b>CP1</b>	<i>D-pregunta abierta</i>				1			<b>1</b>
	<i>Asertivo justificar</i>				1			<b>1</b>

<sup>137</sup> Lo consignamos como un acto conductual expresivo que tributa a la propiedad retórica mediante cortesía positiva 5 y/u 8

Cortesía Negativa								2
CN1	<i>D-Pregunta Cerrada</i>	1						1
	<i>D-Pregunta abierta</i>	1	1		1			3
Cortesía Encubierta								
CE1	<i>E-sorpresa</i>			1				1
CE14	<i>D-Solicitud</i>					1		1
CE 15	<i>D- advertir</i>				1			1
CE								3

### *Los actos amenazadores de la imagen*

En relación a los actos amenazadores de la imagen que se producen en el corpus, es interesante señalar que aquellos que se producen sin atenuación son pocos (12), pero se concentran en el grupo I (7) y van descendiendo a medida que avanza la edad de los NEP (grupo II, 3 y grupo III, 2). Estos actos amenazadores se producen sólo hacia la imagen positiva del oyente y consideramos aquí aquellos sin atenuación durante el mismo turno o en un turno cercano, *actos amenazadores de la imagen positiva del oyente sin atenuación*, AAIPOSA.

En el grupo I, los actos amenazadores de la imagen positiva del oyente se producen con diversos actos de habla: asertivo cerrar (“y ya está”); repetición del directivo pregunta cerrada (“¿sabes, como no- hemos contado?”); asertivo corregir (“sendero (corrigiendo la palabra *camino* utilizada por la entrevistadora); asertivo afirmar y reafirmar (“nada, no creo nada”). En estos ejemplos el acto amenazador de la imagen no es reparado posteriormente por el NEP.

En el grupo II, el AAI se da a través del asertivo *comparar* (“la abuelita se cansa *como tú*”); y con el asertivo *afirmar* (“pues te vas rodando al agua y te caes” y “el lobo es un tonto, al final pierde”). A diferencia del grupo anterior, el acto amenazador “afirmar” es de alguna forma reparado en un turno posterior por la niña que lo cometió, mediante asertivo *justificar* y expresivo *acuerdo*.

En el grupo III, un AAIPOSA se produce al rechazar la afirmación de referencia del compañero (“A mí me gustaría ser el lobo”- “yo nooo”). Este acto trae como consecuencia



que el NEP al que se ha amenazado su imagen positiva niegue posteriormente su elección “a mí nadie. Porque ni me gusta. A mí sólo me gusta la tele pero este cuento no”.

Esta reacción es interesante pues el acto amenazador hace que el NEP retroceda en su afirmación de referencia y manifieste cierto rechazo por la actividad. Un caso similar ocurre en el grupo I cuando el NEP al no recibir contestación de la entrevistadora reacciona con un “Nada. No creo nada”.

Esto nos hace comprender lo importante que es cuidar las imágenes positivas que se están formando en estas etapas y que son muy sensibles al rechazo aun cuando dicho rechazo no sea de gran importancia para un adulto. Su importancia radica en que un NEP cooperativo con la actividad argumentativa no retrocede ni se contradice en sus argumentos, aunque ellos adolezcan muchas veces de los parámetros que como adultos se requieran. Lo importante es mantener las imágenes positivas sin desmerecimientos ya que esto ayudaría a generar un ambiente de cooperación con el discurso argumentativo.

**Tabla N° 10. Actos amenazadores de la imagen positiva del oyente en NEP.**

	Grupo	I	Grupo	II	Grupo	III
<b>AIPOSA</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>	<b>Niño</b>	<b>Niña</b>
Asertivo cerrar	1					
Directivo pregunta cerrada	3					
Asertivo afirmar	1			2	1	
Asertivo reafirmar	1					
Asertivo justificar						
Asertivo negar						1
Asertivo corregir	1					
Asertivo comparar			1			

#### 9.2.4. La Propiedad dialéctica en los NEP

Para dar cuenta de la propiedad dialéctica hemos considerado primero que el formato “entrevista” desde el cual recolectamos los datos plantea desde el comienzo una relación de diálogo entre el NEP y la entrevistadora que es especial, ya que el rol de la entrevistadora está principalmente abocado a hacer que el niño asuma un rol argumentativo, i.e., hacerlo protagonista de un discurso argumentativo.

En este sentido, partimos desde un marco de análisis en el que la interacción de las entrevistadoras fue considerada desde una perspectiva de oposición débil, en un rol de oponente que sugiere canceladores<sup>138</sup> y confutaciones<sup>139</sup>. Pero durante el análisis del corpus surgieron algunos matices en relación, sobre todo, a la interacción realizada por las entrevistadoras que tenían relación con el proceso de aprendizaje del discurso argumentativo más que como un procedimiento ya dominado por el NEP y que hemos denominado “andamiaje argumentativo”. Así, las codificaciones que surgieron durante el análisis muestran este proceso y que en el caso del NEP es muchísimo más acotado, ya que se está construyendo en su rol de protagonista de un determinado discurso argumentativo. De esto modo, codificamos la gestión de “hacer avanzar afirmaciones de referencia” y “hacer avanzar razones” para todos aquellos actos de habla directivos utilizados por el NEP y cuya intención era que el interlocutor avanzara uno de estos elementos. Además, surgió una codificación “finalizar el diálogo” para aquellos actos de habla cuya finalidad era terminar con las preguntas de la entrevistadora. Esto ocurre solamente con un niño, en el grupo I.

Asumido esto, el rol del NEP es construido por la entrevistadora, como protagonista de enunciados argumentativos y los movimientos esperados son los considerados en el nivel lógico (avanzar referencia, avanzar razón, avanzar respaldo, cualificar, refutar). Esto en primera instancia. Pues también se evidenció en el corpus dos cambios de rol: hacia el de *opponente débil* que pregunta para que la entrevistadora justifique, y el de protagonista en oposición fuerte, cuyas afirmaciones son incompatibles con las del compañero y cuyo avance implica un retroceso de la otra parte. Esto último se evidenció a partir del grupo II,

---

<sup>138</sup> Reserva respecto de si la condición de un proviso previamente aceptado se cumple realmente. Donde *proviso* es una afirmación de “si c, entonces a”.

<sup>139</sup> Reserva respecto de si la condición c realmente legitima que se acepte a

con 2 eventos; y en el grupo III con 3 ocasiones.

En cuanto al rol de protagonista, este es asignado al NEP cada vez que avanza ya una afirmación de referencia, ya una razón, ya un respaldo. El rol de antagonista en la oposición débil se le asignó cuando intentó hacer que la entrevistadora avanzara una razón. Como es posible observar en la tabla N° 9, el rol de antagonista se ve poco desarrollado en los NEP a estas edades. La cantidad de actos de habla que tributan a ella es de 8 en total, y están ausentes en el grupo III. Ya que no consideramos antagonista al que avanza una afirmación de referente o una razón, sino al que pregunta y hace avanzar dichos elementos.

Cabe destacar que, como vimos en el análisis, en algunos casos en que el NEP intenta cambiar de rol al de opositor débil, la entrevistadora no consiente en responder a dicho cambio de rol y procede a utilizar variados actos de habla cuyo objetivo es volver a retomar el rol de antagonista y hacer que el NEP vuelva a ser protagonista del argumento. Hemos comentado que no parece adecuado rehusarse a justificar, puesto que el andamiaje argumentativo muchas veces se produce por el ejemplo. Si el NEP observa cómo se justifica, este input es parte de su aprendizaje del discurso argumentativo. Además de que rehusarse a justificar, cuando previamente se ha avanzado una afirmación de referencia, desde la perspectiva dialéctica constituye una falacia (*desplazar el peso de la prueba*).

En algunos casos, el NEP sólo obedece a este cambio de rol; en otros, constituye un acto amenazador de su imagen positiva y se produce un evidente cambio en la cooperación del hablante durante la conversación. De modo que, en algunas ocasiones, el rehusar justificar implica un acto de amenaza de la imagen positiva del interlocutor que lo solicita. Con ello podemos advertir también otro tipo de (des) integración: ciertas falacias van acompañadas de actos de amenaza de la imagen positiva, es decir, ciertas violaciones del nivel dialéctico van asociadas a violaciones del nivel retórico.

**Tabla N° 11. Propiedad Dialéctica y Actos de habla en NEP**

			Grupo I	Grupo II	Grupo III	Total
	Función	Acto de Habla	Niño	Niña	Niño	Niña
Rol Protagonista	Avanzar afirmación de referencia	A-afirmar	13	3	9	15
		Otros	6	1	1	2
	Avanzar una Razón	A-justificar	12	6	11	15
		Otros	2	0	3	2
	Avanzar un Respaldo	A-justificar			1	
		Responder			1	
	Finalizar diálogo	A- afirmar	1			
		D-Pregunta cerrada	3			
Rol Antagonista en oposición débil	Hacer avanzar una Razón	D-Pregunta abierta	1	1		1
		D-Pregunta Cerrada	1			
	Hacer avanzar una afirmación	D-Pregunta abierta	1			
	Finalizar Diálogo	D-Pregunta Cerrada	3			

Para visualizar los argumentos dados por los NEP, considerando de manera integrada la perspectiva lógica y dialéctica, podemos analizar los siguientes cuadros (21, 22 y 23). En ellos consideramos nuevamente los argumentos dados por el NEP, pero adicionamos una columna central donde consignamos si dicha argumentación se da:

- Con el rol de protagonista del NEP, en oposición débil (es decir, con la entrevistadora en función de andamiar estructural o evaluativamente el desempeño de los NEP).

-Con el rol de protagonista del NEP, en posición débil, aunque en colaboración con el otro NEP. Puede ocurrir que afirmen juntos la misma referencia o la misma razón; uno de ellos afirma una referencia y el otro afirma una razón (o un respaldo en el caso del grupo III); o que uno de ellos afirme una referencia y el otro afirme

una referencia similar.


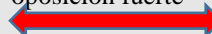
- Con el rol de protagonista en oposición fuerte, donde las afirmaciones de cada parte son incompatibles, de modo que los avances de cada parte conllevan un retroceso de la otra.

**Cuadro N° 25. Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo I**

G.I Niño			Propiedad Dialéctica	Niña	
	Afirmación de referencia	Razón		Afirmación de referencia	Razón
1	(El lobo) se quiere comer a Caperucita	Porque ¡tiene unos dientes! Porque es malo Pero tiene unos dientes grandes	Rol Protagonista, oposición débil		
2	<i>(¿Qué ha hecho malo el lobo?)</i>	pues comerse a Caperucita y a la abuelita	Rol Protagonista, oposición débil		
3	(Caperucita) se ha portado bien	----	Rol Protagonista, oposición débil	(Caperucita se ha portado bien) pero un poco mal	Se ha acostado con el lobo
4	(Caperucita) se ha portado mal	(Porque) se ha acercado a la cama pero está el lobo dentro de la cama	Rol Protagonista, oposición débil		
5	<i>(Y no se tenía que haber acercado)*</i>	No, porque no			
6	(El lobo) se disfraza de abuelita	Porque como ya se ha comido a la abuelita se disfraza con su pijama. Y ya está.	Rol Protagonista, oposición débil		
7	El lobo feroz (se ha portado mal)	---	Rol Protagonista, colaboración		Porque tenía hambre y quería comer
8	El Cazador (se ha portado mal)	Porque ha disparado al lobo así "pium"	Rol Protagonista, oposición débil	Nadie más (Se ha portado mal)	----
9	Caperucita se ha portado bien	----	Rol Protagonista, colaboración	Caperucita y a la abuelita se han portado bien	----

10	Caperucita no se ha portado bien	Porque como se ha ido por otro camino, se ha encontrado con el lobo	Rol Protagonista, oposición débil	
11	Otro lobo que es malo	Porque sí, porque come a caperucita y a la abuelita	Rol Protagonista, oposición débil	
12	(La tripa) está gorda	Porque sí, porque está gorda	Rol Protagonista, oposición débil	
13	(Se) parece a la abuelita	Porque está en su cama	Rol Protagonista, oposición débil	





**Cuadro N° 26. Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo II**



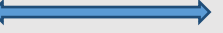



G.II	Niño			Niña	
	Afirmación de referencia	Razón		Afirmación de referencia	Razón
1	Caperucita está corriendo	Porque le ha visto (al lobo)	Rol Protagonista, oposición débil	----	(Caperucita se llama así) porque tiene una capa aquí en el pelo
2	(La abuelita se cansa) como tú	Porque tienes un bebé en la tripa	Rol Protagonista, oposición débil	(La abuelita) y también la madre porque la madre compra todo	Pero es que la abuelita se la da y ella se la compra porque no puede andar tanto
3	----	Y dice el lobo las verduras son ricas	Rol Protagonista, colaboración 		(¿Por qué el lobo no se come a caperucita aquí?) porque no está la abuelita y no se podía mover tanto
4	---	Porque ¡Tú eres una chica!	Rol Protagonistas, oposición fuerte 	Yo quiero ser el cazador	---
5	A mí me ha gustado el lobo	Cuando no le comió a caperucita	Rol Protagonista, oposición débil	(El lobo) se ha portado mal	Porque se ha comido a Caperucita y a la abuelita
		Y también hay lobos buenos	Rol Protagonista, oposición débil	(Caperucita se ha portado) un poco bien y otro poco regular	porque no ha obedecido a su madre

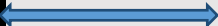
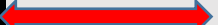

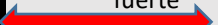



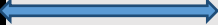


		(Los lobos buenos) no comen	Rol Protagonista, oposición débil	(Caperucita se ha portado) mal	Porque habló con un extraño
8	-----	La cama es tan pequeña que	Rol Protagonista, colaboración	Pues le va a ver que es el lobo	porque se le asoma como
9	-----	Porque aquí se lo ve gris y acá...	Rol Protagonista, colaboración	Y dice qué rara estás abuelita	----
10	-----	Porque sabe que es el lobo	Rol Protagonista, colaboración	Y ahora está seria	----
11	(Me ha gustado el lobo)	Porque le cortaron la tripa	Rol Protagonista, oposición débil	----	(Le meten piedras) para que no se dé cuenta de que le han sacado a caperucita roja y a la abuelita
12	(Caperucita) está muy contenta	Porque le ha cosido la caperuza	Rol Protagonista, oposición débil	Me ha gustado caperucita	Porque tiene una caperuza roja
13	(El lobo) se ha portado bien	---	Rol Protagonista, oposición débil	(la abuelita se ha portado) bien	----
14	---	Y su casa (la de la abuelita) está en el bosque	Rol Protagonista, colaboración	(¿Cómo sabe el lobo dónde está la casa de la abuela?)	(El lobo sabe) porque está cerca
15	(¿Por qué le ponen piedras?)	para que crea que ya se la haya comido	Rol Protagonista, oposición débil	(¿Por qué le ponen piedras?)	para que no le coman y le cosen
16	(Querría ser) el lobo		Rol Protagonistas, oposición fuerte	Pues te vas rodando al agua y te caes El lobo es un tonto	al final pierde
17			Rol Protagonista, oposición débil	(Querría ser) Caperucita	Porque sí
18			Rol Protagonista, oposición débil	(¿la abuelita es buena?) Sí	(¿Qué cosas buenas hace?) coser
19			Rol Protagonista, oposición débil	Caperucita y la madre (son buenas) y la abuelita	----
20			Rol Protagonista, oposición débil	(a Ángel le ha gustado el lobo) porque canta una canción divertida ¡A que sí!	----



**Cuadro N° 27. Integración lógica y dialéctica en NEP. Grupo III**

G.III	Niño				Niña		
	Afirmación de referencia	Razón/Respaldo	Respaldo		Afirmación de referencia	Razón	Respaldo
	-----	(Está contenta de ver al lobo) porque como no ha visto un lobo nunca	-----	Rol Protagonista, oposición débil	(Así que) el lobo le miente 	Le dice “ve por ahí que es por el camino más corto” y él se va por el camino más corto  El lobo le quiere comer	
				Rol Protagonista, oposición débil	Caperucita, le cree 	como es buena	
				Rol Protagonista, oposición débil	-----	(¿Por qué el cazador va a la casa?) porque oía muchos ronquidos y dice esa no es la abuelita	
	(¿Por qué le ponen piedras?)	para que se crea que se las haya comido		Rol Protagonista, oposición débil	(El lobo se ha portado) mal	-----	
	-----	-----	(¿Sí?, claro. Como le hizo la) la capa de caperucita	Rol Protagonista, colaboración 	(¿Y por qué le cose la abuelita y no el cazador?)	(¿Y por qué le cose la abuelita y no el cazador?) porque la abuelita cose mejor	
	(¿Por qué le lleva la cestita?)	porque está malita	-----	Rol Protagonista, colaboración 	-----	(¿Por qué le lleva la cestita?) porque	

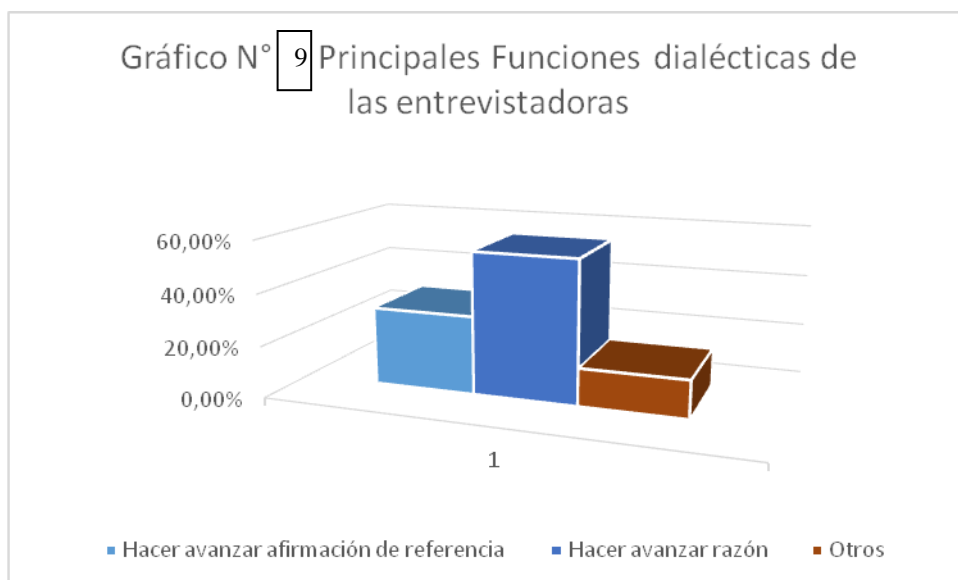
						está malita	
	(Yo quiero ser) el cazador	Porque ayuda a los demás. Y a mí me gusta ayudar		Rol Protagonista, oposición débil	Yo (quiero ser) caperucita	Porque me gusta más (¿Te gusta portarte bien?) Sí	
	(¿Por qué no le teme?)	porque es simpático	-----	Rol Protagonista, colaboración 	-----	porque es simpático	
	(¿Cómo sabe dónde vive?)	porque se lo ha dicho caperucita	-----	Rol Protagonista, oposición débil			
	Haciéndose pasar por la abuelita	Para comer a caperucita Para engañarla	-----	Rol Protagonista, colaboración 	(El lobo) se está disfrazando de la abuelita, haciéndose pasar por la abuelita	-----	
	-----	y no le ha hecho caso a su mamá. Como va distraída	-----	Rol Protagonista, colaboración 	(Caperucita se ha portado) Así así	-porque se ha salido del camino principal y - y como no había visto nunca a un lobo	
	El lobo (se ha portado) mal	Porque se ha comido a caperucita y a la abuelita	-----	Rol Protagonista, colaboración 	El lobo (se ha portado) mal	-----	
	(¿Por qué no le cose el cazador?)	Porque no sabe coser	-----	Rol Protagonista, oposición débil	-----	-----	
	(me gusta más)Yo el lobo		-----	Rol Protagonistas, oposición fuerte 	Yo noo (No me gusta el lobo)	-----	-----
	Yo a nadie (no me gusta nadie)	Porque a mí ni me gusta			( me gusta más ) yo el cazador		
	A mí nada más me gusta la tele, pero	-----					

	este cuento no.						
	-----	-----	-----	Rol Protagonista, oposición débil	No (El lobo no nos da miedo)	Porque es de dibujo	-----
	(Caperucita) está contenta	Y es que cree que no le va a hacer nada		Rol Protagonista, colaboración 		Porque cree, porque le está mintiendo	
	El lobo se va sin que Caperucita se dé cuenta	-----	-----	Rol Protagonistas, oposición fuerte 	Noo	es que le dijo <i>adiós caperucita/ y ella/ adiós lobo</i>	-----
	pero es que se tenía que dar cuenta	 mírale la cara	----	Rol Protagonistas, oposición fuerte 	(Pues vaya sorpresa que se llevó caperucita)	(Pero a lo mejor estaba oscuro. ¿Te imaginas?)	----
	El lobo (es malo)	porque quería comer a caperucita y a la abuelita/	 y eso es lo que hizo/ se la comió	Rol Protagonista, colaboración 	El lobo (es malo)	-----	-----
	El Cazador es bueno	porque les ayudó a salir (si usa escopeta) es para /los animales malos (No le disparó porque) tenía un plan		Rol Protagonista, colaboración 	El cazador es bueno	-----	-----
	Caperucita es buena	-----	-----	Rol Protagonista, colaboración 	Caperucita es buena	-----	-----
	Ese día se portó regulín	 porque se salió del camino principal	-----	Rol Protagonista, colaboración 	(Caperucita) se portó regulín	-----	-----

### 1.3. Análisis del adulto en interacción argumentativa con los NEP.

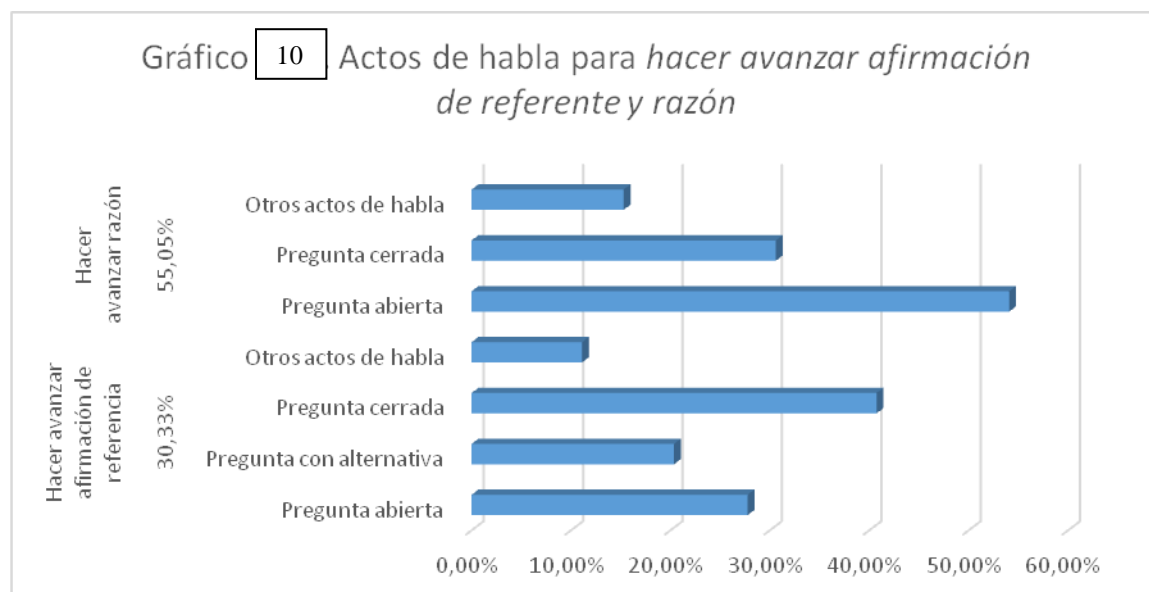
#### *La propiedad dialéctica y los actos que tributan a ella en las entrevistadoras.*

En la tabla N° 12, podemos apreciar la codificación que surgió del análisis argumentativo de los actos de habla realizados por las entrevistadoras en los distintos fragmentos seleccionados. A la propiedad dialéctica tributan 178 actos de habla de los fragmentos de corpus seleccionados. Dentro de dichas funciones, la mayor cantidad de actos de habla tributa a *hacer avanzar una razón* (98), i.e., un 55,05% del total de actos que tributan a esta propiedad; y luego a *hacer avanzar una afirmación de referencia* (53), i.e., un 30,33% de los actos que tributan a esta propiedad. Otras funciones encontradas, pero en muy baja cantidad son: *cuestionar afirmación de referencia* (6), *hacer avanzar una afirmación* (3) paso previo a “convertir una afirmación en afirmación de referencia” (2); *cuestionar el cualificador de la afirmación de referencia* (2), que en conjunto constituyen un 14,60% del total.



El acto de habla más utilizado (54,08%) para “hacer avanzar una razón” es el directivo *pregunta abierta* (53), seguido del directivo *pregunta cerrada* (30) con un

30,61% y mucho más lejos (15,30%), el directivo *pregunta incompleta* (6). Además, la mayor cantidad de actos de habla (40,74%) para “hacer avanzar una afirmación de referencia” es el acto de habla directivo *pregunta cerrada* (22) seguido del directivo *pregunta abierta* (15) con un 27,77%, y del directivo *pregunta con alternativa* (11) con un 20,37% del total de actos con esta función.



La distribución intergrupos es bastante similar para la función *hacer avanzar una afirmación de referencia* tanto en el grupo I (15) y II (14), pero su número es bastante mayor en el grupo III (25). A su vez, la función “hacer avanzar una razón” va disminuyendo a medida que avanza en la edad de cada grupo: 40 (grupo I), 38 (grupo II) y 20 (grupo III).

En el primer y segundo grupo, el input lingüístico de las entrevistadoras se centró más en *hacer avanzar razón* debido a que los NEP avanzan más afirmaciones que razones (grupo I y II) y por tanto las entrevistadoras utilizan dichas afirmaciones para solicitar justificación. En otras ocasiones además, era la misma pregunta de la entrevistadora la que contenía una *afirmación de referencia* que busca ser justificada.

En el tercer grupo, el input lingüístico se centra más en *hacer avanzar afirmación de*

referencia y disminuye el *hacer avanzar razón*. Esto puede explicarse por el hecho de que en este grupo ha aumentado la cantidad de veces que se avanza en un mismo turno “afirmación de referencia+ justificación”.

**Tabla N° 12: Propiedad Dialéctica y actos de habla que tributan a ella en E1 y E2**

			Grupo I		Grupo II		Grupo III	
Propiedad	Función	Acto de habla	E1	E2	E1	E2	E1	Totales
Dialéctica	<b>Hacer Avanzar Afirmación de referencia (opinión, conclusión, Punto de vista)</b>	Directivo Pregunta abierta	2	2	3	1	7	15
		Directivo, pregunta con alternativa	2		1	2	6	11
		Directivo pregunta cerrada	3	2	2	3	12	22
		Directivo Pregunta Incompleta	2					2
		Asertivo afirmar			1			1
		Directivo, orden	1					1
		Directivo, sugerir	1					1
		Directivo, solicitud			1			1
		<b>Total hacer afirmar referente</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>54</b>
	<b>Hacer Avanzar Razón (Argumento, afirmación de razón, apoyo)</b>	Directivo pregunta cerrada	14	1	9	3	3	30
		Directivo pregunta abierta	10	5	10	14	14	53
		Directivo pregunta con alternativa	1					1

		falsa						
		Directivo, pregunta con alternativa	2				2	4
		Directivo Pregunta Incompleta	4		2			6
		Directivo solicitud						0
		Expresivo, desafiar	1					1
		Expresivo, preferir	1					1
		Asertivo, narrar	1					1
		Asertivo, parafrasear					1	1
<b>Total hacer avanzar razón</b>			<b>34</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>98</b>
	<b>Cuestionar Razón</b>	Pregunta cerrada		3			2	4
		Pregunta abierta					1	1
		Asertivo, parafrasear		1		1		2
		Expresivo, sorpresa		1				1
	<b>Cuestionar Afirmación de referencia</b>	Pregunta cerrada	3	2	1			6
	<b>Convertir afirmación en afirmación de referencia</b>	Pregunta cerrada	2				1	2
		Directivo, pregunta abierta	2					2
	<b>Cuestionar cualificador de la afirmación de referencia</b>	Pregunta cerrada		2				2
	<b>Hacer avanzar afirmación</b>	Pregunta cerrada	1		1	1		3
	<b>Hacer completar afirmación</b>	Pregunta cerrada	1					1
		Pregunta abierta	1					1
		Pregunta incompleta				1		1

Totales parciales otras funciones			10	9	2	3	4	26
-----------------------------------	--	--	----	---	---	---	---	----

### *Andamiaje argumentativo: estructural y evaluativo*

De acuerdo con lo visto anteriormente, podemos denominar “andamiaje argumentativo” al tipo de interacción que las entrevistadoras utilizaron para interactuar argumentativamente con los niños.

Dicho andamiaje consistió en utilizar ciertos actos de habla, generalmente directivos tipo pregunta, para modelar la conducta argumentativa del NEP. Este andamiaje resultó ser de dos tipos: *andamiaje estructural* y *andamiaje evaluativo*.

#### *El Andamiaje estructural*

Este tipo de modelamiento estuvo constituido por todos aquellos actos de habla que tenían por objeto hacer que el NEP avanzara uno o más elementos argumentativos de la propiedad lógica (afirmación de referencia, razón, cualificadores, respaldo). En este corpus, dicho andamiaje algunas veces dará como resultado el que el NEP avance uno o varios de dichos elementos, pero en otras ocasiones, no. Así, el andamiaje estructural podrá tener un resultado argumentativo o no.



*El andamiaje estructural según la edad.*

Si consideramos globalmente la cantidad de veces que las entrevistadoras utilizaron la función “hacer avanzar un referente” y “hacer avanzar una razón” y las comparamos con la cantidad de veces que los NEP efectivamente afirmaron un referente y afirmaron una razón, el resultado para los distintos grupos es:

**Cuadro N° 28: Relación input lingüístico de E/ Producción argumentativa NEP**

Relación “hacer avanzar una afirmación de referencia” / afirmar un referente”	Input Lingüístico de E/ producción del NEP	Relación “hacer avanzar una razón”/“afirmar una razón”:	Input Lingüístico de E/ producción del NEP
Grupo I: 15/16	Relación 0,93/1	Grupo I: 40/18	Relación: 2,22/1
Grupo II: 14/24	Relación 0,58/1	Grupo II: 38/31	1,22/1
Grupo III: 25/22	Relación 1,13/1	Grupo III: 20/34	0,58/1

De dichas relaciones podemos deducir lo siguiente:

El input lingüístico para “hacer avanzar una afirmación de referencia” aumenta en el grupo III, es decir, como antes comentábamos, la entrevistadora dedica un mayor esfuerzo a que el NEP avance afirmaciones de referencia en este grupo que en los otros.

A su vez, el input lingüístico para “hacer avanzar una razón” es mayor en los grupos I y II y disminuye a la mitad en el grupo III. Habría por tanto un andamiaje diferente de las entrevistadoras entre los grupos: énfasis en “hacer avanzar razones” en el grupo I y II; y énfasis en “hacer avanzar afirmaciones de referencia” en el grupo III.

En cuanto a cómo responde el NEP a este andamiaje, podemos ver que en el grupo I se requiere una mayor cantidad de input lingüístico para hacer avanzar una razón, que para hacer avanzar una afirmación de referencia. Es decir, se requiere mayor andamiaje para que el NEP justifique que para que afirme un referente. Esto coincide con la literatura previa, ya

que se afirma que el NEP a los 3-4 años realiza mayor cantidad de afirmaciones y no siempre estas están justificadas.

En el grupo II, el input lingüístico que se requiere es menor que en el grupo I, tanto para que avance una afirmación de referencia como para que avance una razón. Sin embargo, el andamiaje será más efectivo cuando el NEP afirma un referente (necesitará 1,16 input lingüísticos para afirmar 2 referentes) que cuando afirma una razón (necesitará 1,22 input lingüísticos para que afirme 1 razón). En el grupo III, se necesitará menos andamiaje para que avance una razón que para que afirme un referente. Es decir, al contrario de lo que ocurre en el grupo II.

En resumen, en los grupos I y II, las entrevistadoras utilizan de modo más frecuente el “¿por qué?”, en cambio en el grupo III, este andamiaje se abre a la posibilidad de avanzar opiniones que de cierta forma son nuevas o más controversiales. Y cuando el NEP las avanza, muchas veces avanza también, y en el mismo turno, la(s) razón(es) para apuntalarla.

### *El Andamiaje evaluativo*

Este modelamiento estuvo constituido por todos aquellos movimientos realizados por las entrevistadoras cuyo objetivo fue cuestionar la afirmación de referencia, la razón o el cualificador de la argumentación dada por el NEP; es decir, toda aquella actividad argumentativa del adulto que tiene por objeto modelar el razonamiento del NEP, acercándolo a criterios de racionalidad aceptados. Si observamos la tabla 12, veremos que ciertas funciones codificadas en el nivel dialéctico tributan específicamente a este andamiaje evaluativo, a saber: *cuestionar razón*, *cuestionar afirmación de referencia* y *cuestionar cualificador de la afirmación de referencia*; aunque, además, las entrevistadoras hayan utilizado otras más para cuestionar de modo más implícito la argumentación del NEP. Por ejemplo, en el grupo III, la entrevistadora hace una diferencia entre “ser bueno” y “portarse bien”<sup>140</sup>. Dicha diferenciación la realiza mediante la función “hacer avanzar una afirmación de referencia 1” y luego “hacer avanzar una afirmación de

---

<sup>140</sup> ¿Caperucita es buena? Y luego, ¿Caperucita se ha portado bien?

referencia 2”. Algo que quedó tipificado por tanto arriba, en las otras funciones.

### *El andamiaje evaluativo según edad*

En cuanto al detalle de dichos andamiajes evaluativos podemos ver que en el grupo I, la entrevistadora realizó 3 andamiajes evaluativos cuestionando algún elemento de la argumentación dada por el NEP:

- Mediante pregunta cerrada, “¿seguro?”, cuestiona la afirmación de referencia, frente a lo que el NEP avanza una nueva afirmación de referencia.
- Mediante cuestionamiento del cualificador (Q) de la afirmación de referencia mediante pregunta cerrada “¿Siempre bien?”.
- Mediante asertivo *afirmar* avanza una razón que coopera con la razón dada por el NEP, haciéndola más explícita.

De ellos resulta que en los dos primeros casos se observa un replanteamiento de las afirmaciones de referencia por parte del NEP.

Asimismo, en el grupo II el andamiaje evaluativo también se dio en tres ocasiones:

- Mediante cortesía positiva 12 y 7, corrige y delimita la afirmación de referencia dada por el NEP;
- Mediante paráfrasis cuestiona la razón dada por el NEP
- Mediante inversión de los términos expuestos en la razón, cuestiona la razón dada por el NEP.

De ellos resulta que en los dos primeros casos se observa una reformulación de la afirmación de referencia y de la razón.

Por último, en el grupo III se dieron 5 ocasiones de andamiaje evaluativo:

- dos de ellas, mediante cuestionamiento de la razón dada por el NEP
- mediante solicitud de aclaración de la afirmación de referencia
- mediante cuestionamiento de la afirmación de referencia
- mediante la diferenciación entre conceptos: “ser bueno” y “portarse bien”

En todos estos casos, se observa una reformulación bien de la afirmación de referencia, bien de la razón dada por el NEP.

Por último, hacer notar que obviamente el andamiaje evaluativo es posterior al estructural. Además, cada vez que dándose el andamiaje estructural no se dio el andamiaje evaluativo, la entrevistadora opta por dar solamente algún tipo de retroalimentación mediante cortesía positiva, con la que manifiesta acuerdo con el NEP o con la que alaba o felicita la argumentación dada por él. Por tanto en estos casos, la cortesía se da en vez del andamiaje evaluativo, no como complemento de éste.

### *La propiedad lógica en las entrevistadoras*

Para considerar la actividad de las entrevistadoras en cuanto a su desempeño desde la propiedad lógica de la argumentación, primero debemos situarnos desde la perspectiva de su rol de antagonista del NEP, con una oposición débil. A partir de dicho rol las entrevistadoras intentaban no avanzar afirmaciones de referencia ni razones, evitándolas en lo posible para hacer que el NEP las avanzara.

Así, la baja cantidad de actos de habla que tributan a esta propiedad en las entrevistadoras, puede entenderse desde esta perspectiva de modelamiento mediante pregunta, evitando la afirmación.

Aun así, tenemos algunas ocasiones (7) en que las entrevistadoras afirman una referencia. Dentro de ellas, la contraposición o el parafraseo son estrategias que, aunque escasas, permiten afirmar de un modo indirecto. En otras ocasiones, se afirman razones: 8 para el grupo I, 5 para el grupo II y 8 para el grupo III. La diferencia entre el grupo I y III, es que en el primer grupo, la entrevistadora ofrece como pista una parte (o toda) la razón que quería que avanzara el NEP; en cambio, en el grupo III, la entrevistadora ofrece una razón pero dentro de las razones ya ofrecidas por el NEP.

**Tabla N° 13. Propiedad Lógica y actos de habla en Entrevistadoras**

		Grupo I		Grupo II		Grupo III
<b>Función</b>	<b>Acto de habla</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>Cantidad</b>
Afirmar referente	Asertivo, afirmar	3		2	1	1
	Asertivo contraponer	1				
	Expresivo, animar			1		
	Expresivo, sorpresa					1
	Asertivo, parafrasear			1		
Afirmar razón	Asertivo, parafrasear	1		2		1
	Directivo, pregunta cerrada					1
	Asertivo, afirmar			2		2
	Asertivo justificar					2
	Directivo, pregunta abierta		1			
	Asertivo, completar respuesta	1				
Explicitar razón	Asertivo, parafrasear	1				
	Asertivo, justificar	1				
Completar razón	Asertivo amplificar	1				
	Asertivo afirmar	1			1	
Intento de afirmar respaldo	Asertivo, intento de justificar					1
Afirmar respaldo	Asertivo justificar	1				
Avanzar	Asertivo					1

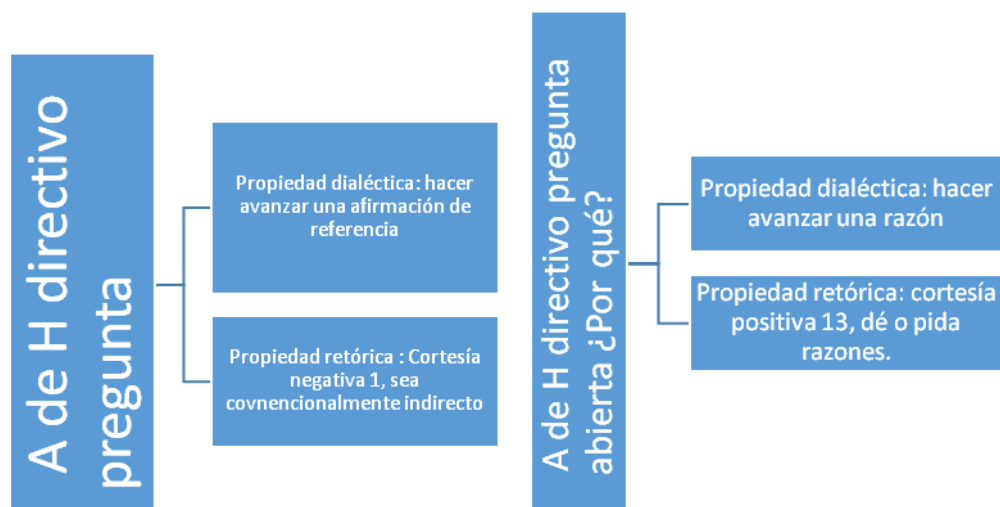
objeción a afirmación de referencia	afirmar					
---	---------	--	--	--	--	--

### *Propiedad retórica en las entrevistadoras*

En cuanto a la propiedad retórica, podemos ver en la tabla N° 14 que los actos de habla de las entrevistadoras tributan a diversas estrategias de cortesía (positiva, negativa y encubierta). De ellos, la mayor tributación es a la cortesía negativa, específicamente a la CN1, sea *convencionalmente indirecto*, con 121 actos de habla y un 35,79% del total; luego a la cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*, con 98 actos de habla y un 28,99% del total; a la cortesía positiva 1, *atienda al interlocutor* con 36 actos de habla y un 10,65% del total; y en menor cantidad, a la cortesía positiva 2, *exagere interés simpatía y aprobación por el O*, con 16 actos de habla y un 4,73% del total.

Dichos resultados, asociados con la gestión conversacional de la entrevistadora que hemos caracterizado en términos de andamiaje argumentativo, nos indican que cada vez que en este corpus se hizo *avanzar una afirmación de referencia*, se utilizó una estrategia de cortesía que apelaba a la imagen negativa del oyente (CN1), sea *convencionalmente indirecto*, lo que en este caso consistió en preguntar en vez de ordenar, para que el NEP avanzara dichos elementos argumentativos. A su vez, cada vez que se utilizó una pregunta para que el NEP avanzara una razón, ellas tributaron a la imagen positiva del oyente (CP13), *dé o pida razones*.

Así, mediante este análisis podemos evidenciar otra forma de integración entre propiedades retórica y dialéctica, dado que un mismo acto de habla, generalmente el directivo pregunta (*abierta, cerrada, incompleta, con alternativas, etc.*) tributa a dos propiedades: a la propiedad dialéctica al *hacer avanzar una afirmación de referencia* y a la propiedad retórica mediante cortesía negativa 1, sea *convencionalmente indirecto*; mientras que si utiliza el directivo pregunta (generalmente una pregunta abierta, *¿Por qué?*) para *hacer avanzar una razón*, tributa al mismo tiempo a la propiedad lógica y a la propiedad retórica, mediante cortesía positiva 13, *dé o pida razones*.



Tenemos por tanto en este corpus, ciertos actos de habla que tributan simultáneamente a dos propiedades argumentativas y con ello, evidencian un nivel de integración de las propiedades retórica y dialéctica por un lado; y retórica y lógica por otro (en el caso de los NEP analizado más arriba).

Por otra parte, a la cortesía positiva 5, *buscar acuerdo*, tributa un porcentaje considerable de los actos de habla (28,99 %). Hemos visto cómo en nuestro corpus, las entrevistadoras utilizan dicha estrategia de cortesía de modo aislado o acompañando a otros actos de habla. Por una parte, la utilización de CP5 es necesaria para reforzar en este caso al NEP en las afirmaciones que realiza y para animarlo a avanzar elementos argumentativos. En otros casos, la CP 5 es utilizada para apoyar a un NEP en su afirmación de referencia cuando ésta está siendo atacada por el/la otro/a compañera en la entrevista. También puede ser utilizado acompañado de otros actos de habla, como una forma de asentar acuerdos y poder seguir con la argumentación (*sí, vale, pero...*). De esta forma, los actos que tributan a esta propiedad retórica se combinan con otros actos que tributan a la propiedad lógica o dialéctica en un mismo turno o en un turno adyacente y permiten construir un discurso argumentativo en su conjunto y de un modo integral.

Pero pudimos observar también un fenómeno distinto. Sólo considerando la CP5, en algunos casos se evidenció que el recurso a dicha estrategia de cortesía reemplazaba al quehacer propio del andamiaje argumentativo de las entrevistadoras. Así, a una afirmación de referencia y/o una razón dada por el NEP, sólo se contestaba con la estrategia de cortesía positiva (*Claro!, vale! aha!, ya, etc.*) y se continuaba con la narración. En estos casos,

decimos que la propiedad retórica expresada en la estrategia de cortesía positiva, es utilizada en reemplazo de la argumentación, porque no realiza con ella ningún andamiaje (estructural y/o evaluativo), ni lo permite, dado que este acuerdo cierra la argumentación.

**Tabla N° 14. Propiedad retórica y actos de habla que tributan a ella en Entrevistadoras**

	Estrategia de Cortesía	Acto de habla	Grupo I		Grupo II		Grupo III	
			E1	E2	E1	E2	E1	
<b>Cortesía positiva</b>	<i>CP1: atiende al interlocutor</i>	Pregunta cerrada	4		3		2	
		Pregunta abierta				2	3	
		Pregunta con alternativas			1		1	
		Asertivo afirmar			1			
		Asertivo, aclarar			1			
		Asertivo, acordar						
	<i>CP2: exagere interés, aprobación, simpatía por O</i>	Expresivo, exagerar			1		3	
		Asertivo, afirmar			1			
		Directivo, pregunta cerrada			1	2		
		Directivo, animar			1			
		Expresivo, sorpresa		1				
		Expresivo, alabar			2	1		
		Expresivo, exclamar	1	1	1			
	<i>CP5: buscar acuerdo</i>	-Asertivo, Parafrasear	1	1	2		5	
		-Asertivo, acordar	12	2	18	3	16	
		-Asertivo, repetir	1			5	3	
		-Asertivo, afirmar	2		7	1	1	
		Asertivo amplificar			1	1		
		Asertivo, intentar responder	1					
		-Directivo, pregunta cerrada	4		4		2	
		-Expresivo, exclamar	1		4	6	8	
		-Expresivo, refuerzo positivo	3		2			
		-Expresivo, bromear/reír			2	3	1	
		Asertivo, dar alternativa	1					
	<i>CP7: Use contradicciones</i>	asertivo afirmar			1		1	



CP8: Bromea	Expresivo, exagerar				1	1
	Expresivo, reír	2		2	1	1
	Expresivo, quejarse					1
	Expresivo, exclamar					1
	Asertivo, afirmar					1
CP9: Presuponga conocimiento de O	Asertivo, explicar					1
	Pregunta cerrada					1
	Asertivo parafrasear			1	1	
	Asertivo, explicitar					1
	Expresivo, felicitar					1
CP10: Ofrezca, prometa	Compromisorio, prometer	1				
CP 12: incluya a H y O en la actividad	Uso pronominal "nos"			1		2
	Directivo, Pregunta cerrada					1
CP13: dé (o pida) razones	Expresivo, quejarse					1
	Asertivo, justificar	2		2		2
	Asertivo, dudar	1				
	Asertivo, completar respuesta	1				
	Asertivo, ejemplificar					1
	Asertivo, parafrasear					1
CP 15: Regale a O bienes, simpatía, comprensión, cooperación.	Asertivo describir					
	Asertivo, Parafrasear					
	Asertivo afirmar	1			2	2
	Asertivo, reafirmar	1				
	Asertivo, amplificar			2		1
	Directivo, pregunta cerrada	1				
	Expresivo, exclamar	1				1
	Expresivo, agradecer		1			
	Expresivo, refuerzo positivo	1				
	Asertivo, repetir			3		
	Asertivo, responder	2				
	Asertivo, contraponer					
	Directivo, invitar		1			
	directivo solicitar	1				
	Asertivo, intento de					1

		justificar					
<b>Cortesía Negativa</b>	<i>CN1: sea convencionalmente indirecto</i>	Directivo, pregunta abierta	9	3	11	14	16
		Directivo pregunta cerrada	19	6	9	6	7
		Directivo, pregunta alternativa	2		1	2	7
		Directivo, pregunta con alternativa falsa	1				
		Pregunta Incompleta	3		2	1	
		Expresivo, desafiar	1				
		expresivo, sorprenderse					1
	<i>CN4: minimice la imposición</i>	Directivo pregunta cerrada					1
		uso diminutivo					1
<b>Cortesía Encubierta</b>	<i>CE2: proporcione indicios de conexión, dé pistas.</i>	Pregunta incompleta	2				1
		Pregunta con alternativas	1				3
		Asertivo, parafrasear			1		
		Pregunta cerrada	1				

## 2. DISCUSIÓN

Tras haber analizado de modo integral nuestro corpus, podemos preguntarnos, ¿qué capacidades argumentativas tiene el NEP? ¿Cómo se desenvuelven las propiedades argumentativas a medida que avanza la edad? ¿Hay cambios cualitativos/ cuantitativos o ambos?

Podemos decir que, de acuerdo a nuestro análisis del corpus y en coherencia con lo que afirman algunos investigadores respecto del NEP, los resultados apuntan a lo siguiente:

*1) Entre los 3 y 4 años, el NEP tiene las siguientes capacidades:*

a) A nivel lógico, es capaz de afirmar un referente y con menor frecuencia, una razón. Esto coincide con lo afirmado por Orsolini (1993) y Migdalek (2014). Agregamos además, en virtud de nuestro análisis, que esto ocurre siempre en turnos distintos y mediados por la entrevistadora. Además, sus afirmaciones- salvo una excepción- son

de certeza, sin modalizadores, lo que coincide con lo afirmado por Golder (1993).

b) A nivel dialéctico, debemos considerar que el NEP es modelado por la entrevistadora con un rol de protagonista. Por otra parte, en este primer grupo se observan turnos argumentativos de tipo colaborativo, es decir, los NEP complementan sus afirmaciones entre sí. Mientras uno afirma un referente, el otro lo afirma de la misma manera, lo reafirma, o bien ofrece una razón para dicha afirmación. En este corpus no se observó oposición fuerte entre los niños.

c) A nivel retórico, cada vez que afirma un referente y una razón tributa a la cortesía positiva 15, *cooperar*, y a la cortesía positiva 13, *dé o pida razones*. Además, algunos de sus actos de habla tributan a la cortesía positiva 5, *busque el acuerdo*. Si analizamos los argumentos dados por el NEP en este grupo, podemos coincidir con lo que algunos autores han descrito en esta etapa: recurso a la descripción (*¡porque tiene unos dientes! Grandes, grandes*), propuesta alternativa (*Caperucita se ha portado mal porque se ha acostado con el lobo*) (Migdalek et. al, 2014). Pero también encontramos en este grupo: argumentos basados en la estructura real por sucesión (*El lobo se disfraza de abuelita porque ya se la ha comido y se pone su pijama. Y ya está*) por medios-fines (*el cazador es malo porque le dispara al lobo así “pium”*); y basados en analogías (*se parece a la abuelita, porque está en su cama*).

En cuanto a si es responsivo al andamiaje de las entrevistadoras, podemos decir que a nivel estructural, el NEP de 3 a 4 años es responsivo al modelamiento de la estructura argumentativa mediante el cual avanza afirmaciones de referencia y razones. A nivel evaluativo, el NEP es responsivo al cuestionamiento de la afirmación de referencia y también al cuestionamiento del modalizador de su afirmación, es decir, aunque utilice afirmaciones de certeza, es capaz de modalizarlas si la entrevistadora se lo solicita mediante este tipo de andamiaje (con pregunta cerrada)

## 2) Entre los 4 y 5 años, el NEP evidencia las siguientes capacidades:

a) A nivel lógico, es capaz de afirmar un referente y de avanzar una razón. Esto coincide con lo afirmado por González (2007). Agregamos que esto ocurre en un mismo turno conversacional. Para nosotros esto indica que el niño está interiorizando

el esquema *afirmar + justificar* en un mismo turno. Otro fenómeno que visualizamos es que en dos ocasiones el NEP afirma más de un referente a la vez y en una ocasión puede avanzar dos razones en un mismo turno. De este elemento no hay descripción en la literatura. No se advierte un cambio en los enunciados de certeza.

b) A nivel dialéctico lo más notable es que en este grupo aparecen las oposiciones fuertes entre compañeros. En dos ocasiones ocurre que un NEP afirma un referente y el otro se opone fuertemente a dicha afirmación. Esto tiene una consecuencia a nivel retórico: el NEP amenazado en su imagen positiva deja de cooperar en la conversación.

c) A nivel retórico las estrategias de cortesía en el grupo II se concentran en el uso de CP 15, y 13. Disminuye en este grupo la CP 5, *buscar acuerdo*. Si analizamos los argumentos dados por el NEP en este grupo, podemos coincidir con lo que algunos autores han descrito en esta etapa: utilización del argumento de autoridad (*se ha portado mal porque desobedeció a su madre; porque habló con un extraño, porque se salió del camino principal*); por analogía (la abuelita es como tú) y por causalidad (el lobo es un tonto, al final pierde), estos resultados coinciden con Crespo (1995). Además, tanto en las afirmaciones de referencia como en las razones se advierten propuestas alternativas más frecuentes (*quiero ser el lobo, me gusta el lobo, el lobo se hace pasar por la abuelita, (si quieres ser el lobo) pues te vas rodando y te caes; no se come a caperucita porque no se podía mover tanto; la abuelita hace cosas buenas (como) coser*).

En cuanto a si es responsivo al andamiaje de las entrevistadoras, podemos decir que a nivel estructural, el NEP de 4 a 5 años no sólo es responsivo al modelamiento de la estructura argumentativa, sino que requiere menor cantidad de input lingüístico para avanzar una razón ya que en varias ocasiones puede darse que ante el andamiaje para “hacer avanzar una afirmación de referencia” por parte de E, el NEP entregue tanto la afirmación como la razón correspondiente. A nivel evaluativo, el NEP es responsivo al cuestionamiento de la afirmación de referencia y también al cuestionamiento de razones.

3) *Entre los 5 y 6 años, el NEP evidencia las siguientes capacidades:*

a) A nivel lógico, el NEP da más justificaciones que afirmaciones de referencia. Además, en este grupo aumentan las ocasiones en que se afirma un referente y una razón para justificarlo, en un mismo turno (5) y las razones avanzadas en conjunto en un mismo turno (4). Asimismo, disminuye el afirmar más de una referencia en un mismo turno (1). Vemos además un cambio cualitativo ya que en este grupo se avanza otro elemento de la argumentación: el respaldo (en dos ocasiones) para las razones dadas. En este grupo también aumentan los turnos colaborativos, en que uno avanza una afirmación y otro avanza la razón o coopera con más razones al punto de vista del compañero/a.

b) A nivel dialéctico, el NEP realiza no sólo más turnos colaborativos entre ellos, sino también más ocasiones en que cada NEP es protagonista de su afirmación de referencia en oposición fuerte con la de su compañero. Además, en una ocasión, el NEP se opone a una afirmación de la entrevistadora. La oposición fuerte entre compañeros generalmente trae como consecuencia que el NEP deje de cooperar en la conversación (mediante silencio o negando sus afirmaciones anteriores). Con esto se manifiesta nuevamente un nivel de integración retórico (imágenes positivas), lógico y dialéctico, pero que se advierte por lesión de un componente: al vulnerar la imagen positiva (nivel retórico) se afecta la argumentación a nivel dialéctico (ya no cumple rol argumentativo) y lógico (ya no afirma ni opiniones ni razones; contraría sus opiniones o prefiere el silencio).

c) A nivel retórico el uso de la *cortesía positiva 15*, disminuye y aumenta la *cortesía positiva 13*, lo que tiene relación con que en este grupo se avanzan más razones que afirmaciones de referencia. Como comentábamos arriba, el aumento de la oposición fuerte también se evidencia a nivel retórico, pues el niño deja de cooperar en la interacción. Esto nos hace repensar el valor de cuidar y atender la imagen positiva que los niños están conformando en su entorno y que son muy sensibles al rechazo aun cuando dicho rechazo no sea de gran importancia para un adulto. Esto importa porque un NEP cooperativo con la actividad argumentativa no retrocede ni se contradice en sus argumentos, aunque ellos adolezcan muchas veces de los parámetros que como

adultos se requieran. Además, si revisamos las razones dadas en este grupo, podemos ver presencia de “argumento por el ejemplo” (*Me gusta el cazador porque ayuda a los demás y a mí me encanta ayudar*) o basados en la estructura de lo real por sucesión (*no nos da miedo el lobo porque es de dibujo*) o de propuesta alternativa (*Caperucita se tenía que haber dado cuenta, mírale la cara*). A su vez, encontramos un ejemplo en el que proporciona evidencias y razones en respuesta a un desacuerdo (*el cazador es bueno porque les ayudó a salir; tiene escopeta pero es sólo para los animales; y no la usó con el lobo porque tenía un plan*).

En este punto, nos parece interesante el desarrollo de una línea investigativa sobre la cortesía en NEP. Pensamos que a la luz de estos resultados a nivel de trabajo de la imagen propia y ajena, puede ser interesante indagar qué ocurre con estas estrategias en otras interacciones conversacionales no argumentativas e intentar vincularlas de algún modo a la argumentación.

Por último, en cuanto a si el NEP es responsivo al andamiaje de la entrevistadora, decimos que a nivel estructural el NEP es más eficiente, en el sentido de que necesita una menor cantidad de input lingüístico para avanzar los principales elementos de la propiedad lógica, *afirmación de referente y razón(es)*. En cuanto al andamiaje evaluativo, éste se da con mayor frecuencia en este grupo (5 veces), donde se cuestiona tanto la afirmación de referencia como la razón. En todas ellas el resultado es un cambio en algún elemento argumentativo por parte del NEP.

Otro elemento que debe tenerse en cuenta es que en nuestro corpus las entrevistas fueron realizadas con pares de niño/niña. A la luz de los resultados en cuanto a desempeño en los diversos análisis (turnos, cantidad de actos de habla, relación afirmar/justificar, etc.) y observando el corpus en su totalidad, podemos ver que los niños tienden a imponerse fuertemente en los turnos conversacionales, desplazando a las niñas. Esto debe ser considerado si se quiere realizar este protocolo de investigación nuevamente.

Respecto de las entrevistadoras y su desempeño argumentativo, hemos catalogado su actuación como un “andamiaje argumentativo” que tiene dos aristas: lo estructural y lo evaluativo. El andamiaje estructural modelaría el comportamiento del NEP, asignándole el rol de protagonista del discurso argumentativo y haciéndolo afirmar referentes y razones

para justificarlo. El andamiaje estructural ocurre con mucha más frecuencia que el andamiaje evaluativo. En este último la entrevistadora realiza algunos movimientos que cuestionan la razón dada por el NEP, la afirmación o su cualificador. En varias ocasiones dicho andamiaje evaluativo tiene un resultado positivo, es decir, hace que el NEP replantee alguno de los componentes de su argumentación.

En relación al uso de estrategias a nivel retórico, vemos que a diferencia de los NEP, las entrevistadoras utilizan una combinación de actos de habla que tributan a diversas propiedades: unas a la dialéctica (generalmente las preguntas de diverso tipo) y otras a la retórica mediante cortesía positiva 5 (*buscar acuerdo*). Esta combinación permite andamiar las estructuras propias de la justificación, a la par que cuida las imágenes positivas de hablante y oyente vinculadas en la argumentación. También notamos que el uso de estrategia de cortesía positiva 5 puede sustituir el andamiaje argumentativo pues con dicha estrategia se cierra el diálogo y se pasa a otro tema. Así, las estrategias de cortesía sólo cooperarán con la argumentación si van acompañadas (en un mismo turno o en turnos adyacentes) con actos de habla que tributen a la justificación o al nivel dialéctico de la argumentación.

De nuestro análisis del andamiaje adulto, podemos además sugerir ciertas recomendaciones importantes a la hora de realizar dicho trabajo:

- i. Centrarse en el elemento que se solicita- avanzar afirmación de referencia, razón, cualificador, respaldo, refutación-. Para ello evitar mezclar los roles asignados en el diálogo argumentativo cuando se realice una solicitud al NEP.
- ii. Evitar fabricar la controversialidad. En muchos casos, no es conveniente hacer de aquello que es “evidente”, algo controversial, pues complejiza la tarea y puede generar una sobrecarga cognitiva en el NEP. Habría que avanzar gradualmente en este sentido: desde poder medir si el NEP es capaz de avanzar una razón para una opinión controversial, para posteriormente analizar si puede hacerlo para una afirmación que en principio no requiere ser justificada (algo que está en la narración como un hecho, por ejemplo).
- iii. Evitar cometer falacias. En el corpus se advierten ciertas falacias tales como, *desplazar el peso de la prueba* y *negarse a dar razones*. Para ello, se sugiere

que el profesor debe conocer las falacias del razonamiento para poder además explicar(se) aquellas que comete el NEP en su propio razonamiento.

- iv. Por último, el parafraseo o la explicitación de razones o afirmaciones de referencia, también es un modo de andamiar la producción argumentativa.

Si uno de nuestros objetivos era realizar un análisis argumentativo que integrara las propiedades argumentativas, hemos encontrado un correlato de integración a nivel de ciertos actos de habla: *los asertivos justificar*, *los asertivos afirmar* y *los directivos pregunta (cerrada, abierta, incompleta, etc.)*. En cuanto al asertivo *justificar*, la integración se visualiza puesto que el mismo acto, en el momento de su enunciación, tributa a dos propiedades: lógica (afirmar razón) y retórica (cortesía positiva 13, *dé o pida razones*). Algo similar ocurre con las *preguntas*: al ser enunciadas para tributar a la propiedad dialéctica de “hacer avanzar una afirmación de referencia” tributan a la cortesía negativa 1, *sea convencionalmente indirecto*. Al preguntar en vez de ordenar u obligar a argumentar, se atenúa la imposición del acto cuidando la imagen negativa del interlocutor. Por último, en algunos casos, el asertivo afirmar puede tributar tanto a la propiedad lógica *afirmar un referente* como a la retórica mediante cortesía positiva 15, *cooperar*. El punto es que esto ocurre así cuando la controversia es débil. De otra forma, cuando la controversia es de oposición fuerte, el propio acto de afirmar puede generar un acto de amenaza de la imagen positiva ya del interlocutor ya del propio hablante cuando es atacado por el interlocutor por haber afirmado un determinado referente.

En este punto cabe hacer notar que al considerar la argumentación en su integración lógica, dialéctica y retórica, podemos observar que si se afecta una propiedad, se dañan las otras, e.g., el ataque a la imagen positiva (retórica) afecta la dimensión lógica pues el NEP atacado se niega a argumentar o bien opta por el silencio o reniega de lo dicho anteriormente. De otra parte, algunas falacias como *negarse a dar razones*, pueden amenazar la imagen positiva del interlocutor que espera recibir dichas razones. De esta forma, si fuese cierto que dichas propiedades son complementarias, el daño en alguna de ellas necesariamente afecta el todo de la argumentación.

Otro elemento importante que ha de ser analizado en esta etapa es el de la relación entre argumentar y explicar, ya que muchas veces podemos tender a confundir dichos



planos y a hacer controversial algo que no lo es, o a confundir afirmaciones de referencia y razones con explanans y explanandum (Marraud, 2013: 27). Además, parecería muy interesante dedicarse a la investigación de las relaciones entre explicación y argumentación, tanto en su comprensión como en su producción por parte del niño y cómo se relacionan estas dos actividades.

Si volvemos a repensar la argumentación en términos piagetanos de “equilibración”, podemos afirmar que el discurso argumentativo implica un desequilibrio, al plantear un tema de oposición fuerte. Y es el mismo proceso de argumentar el que va reparando el equilibrio perdido. A su vez, el andamiaje evaluativo, cuando logra que el NEP produzca o replantee algún elemento de su argumentación, está cooperando con dicho equilibrio, ayudando en algunos casos a asimilar, en otros a acomodar su esquema cognitivo, es decir, en términos vigotskianos, el andamiaje evaluativo permite que el NEP incorpore a su patrimonio intra-psicológico un nuevo razonamiento.



# CAPÍTULO 10

---

## PROTOCOLO ARGUMENTATIVO: UNA PROPUESTA

El propósito de esta parte de nuestra investigación es presentar un protocolo de evaluación argumentativa integral para ser aplicado en niños en edad preescolar (NEP). Ya que hasta el momento no se disponen de herramientas de evaluación del desempeño argumentativo para estas edades en el ámbito hispanoamericano.

Sabemos que la argumentación se introduce tarde en el currículo escolar. Esto puede deberse a la aplicación de la hipótesis de la gradualidad de adquisición entre géneros discursivos, que indicaría que la argumentación recién podría ser adquirida cuando ya se dominan otros géneros como la narración o la descripción. Sabemos por el contrario que el desarrollo es paralelo, tal como lo demuestra la bibliografía reseñada y nuestro corpus, de tal modo que la argumentación tiene sus orígenes evolutivos muy temprano en el desarrollo humano y puede por tanto ser estimulada para lograr un mejor desempeño a futuro.

Abogamos, tal como Dolz y Pasquier (1996), por una precoz enseñanza de la argumentación, pues, si bien dicha actividad es inherentemente humana, su complejidad amerita que se vaya desarrollando desde temprano.

Para ello, un protocolo que permita crear perfiles argumentativos en NEP, puede ayudar a orientar mejor las actividades de los docentes en este campo. Además, conocer las características argumentativas de los alumnos, sin duda ayudaría a planificar estrategias tendientes a consolidar lo que ya se tiene, a generar nuevas estructuras y a corregir y enseñar a corregir aquellas que fallan en cuanto al objetivo argumentativo.

Así, queremos proponer un protocolo, que evidentemente habrá de testarse y comprobar si resulta efectivo, para la producción argumentativa infantil, que permita medir el estado de avance del NEP en las tres propiedades argumentativas y que además ayude al profesor a evaluar la calidad o bondad argumentativa del mismo.

Para ello, nuestra propuesta se basa en el protocolo “Caperucita Roja” creado para esta investigación, y en el que hemos especificado más precisamente la labor del adulto como aquel que modela la producción argumentativa en los NEP y creado una pauta de registro para el NEP y otra pauta para la autoevaluación del/la profesor/a que realice la entrevista.

*Sobre la evaluación argumentativa en este protocolo.*

El protocolo para evaluar las capacidades argumentativas implementa un proceso

que está orientado a obtener información respecto de la argumentación en NEP para en última instancia, tomar decisiones de corte pedagógico.

Así, en el ámbito educativo, este procedimiento buscará:

- Determinar el nivel de desarrollo argumentativo en que se encuentra el NEP.
- Determinar su desempeño respecto de cada propiedad argumentativa.
- Determinar fortalezas y debilidades argumentativas apelando a cada propiedad.
- Determinar los lineamientos pedagógicos para hacer avanzar al NEP en cada una de ellas.

### *¿Cómo evaluaremos la argumentación?*

El procedimiento que proponemos utilizar en este protocolo es el de entrevista grupal semiestructurada, teniendo como base el visionado y posterior relato del cuento “Caperucita Roja”.

Esto nos permitirá asegurar el conocimiento sobre el tema del que se conversará en la entrevista, a la vez que tendrá un tópico central de conversación desde el cual se desplegará la argumentación.

### *¿Dónde se evaluará?*

El propósito de la evaluación argumentativa en NEP es determinar qué habilidades argumentativas despliega el NEP en el contexto escolar y saber si dichas capacidades son adecuadamente utilizadas por él. Por otra parte, interesa conocer qué capacidades aún no están presentes en su discurso argumentativo. Por ende, dicha evaluación se orientará al análisis del comportamiento argumentativo del NEP en el contexto escolar, dentro del aula. Este contexto es cotidiano y relevante para el protocolo dado que lo que nos interesa es saber las habilidades que es capaz (o no) de desplegar dentro del aula porque es allí donde el docente deberá incidir durante el período de escolarización del alumnado.

El protocolo incluye las siguientes secciones:

- 1) Sección donde se anotan los antecedentes del NEP evaluado (nombre, curso, colegio), fecha y nombre del docente que evalúa.
- 2) Pauta de registro.

Esta pauta se estructuró en tres columnas. En la primera de ellas se consignan las propiedades argumentativas: lógica, dialéctica y retórica. En la segunda columna, se consignan las funciones para cada propiedad, por ejemplo, en el caso de la lógica se incluyen las funciones: *opina/concluye*; *entrega razones*, *modaliza*, *respalda*, *refuta*. Un resumen de los actos de habla, las propiedades y las funciones argumentativas están en el anexo N° 5 de esta investigación.

En la tercera columna se consigna la presencia o ausencia de dicha función: una cruz (+) si aparece la función o un guión (-) si no está presente.

### Pauta de registro de la producción argumentativa del NEP

Propiedad	Función	Presencia(+) Ausencia (-)
<b>LÓGICA</b>	Opinar	
	Completar opinión	
	Reafirmar opinión	
	Intento de opinar	
	Dar razón (es)	
	Opinar y dar razón (es)	
	Opinar de modo opuesto a otro/a	
	Respaldar razón(es)	
	Negar su propia opinión	
	Negar su razón	
	intento de avanzar una R	
<b>DIALÉCTICA</b>	Dar razones que se oponen a la opinión del otro	
	Dar razones que se oponen a las razones del otro	
	Dar razones que se oponen al cualificador de la opinión	
	Dar razones que se oponen al cualificador de la razón	
	Dar razón que cuestiona Q de la opinión/razón	
<b>RETÓRICA</b>		
<b>Cortesía positiva</b>	Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 1: atiende al oyente	
	Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 2:exagere interés, aprobación, simpatía por O	
	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque	

	acuerdo	
	Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 8:bromee	
	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	
<b>Cortesía negativa</b>	Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: <i>sea convencionalmente</i> indirecto	
<b>Cortesía encubierta</b>	Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CE2, <i>dé pistas</i>	

#### *Obtención de los datos.*

Como hemos comentado en nuestra metodología, el corpus de discurso argumentativo se obtendrá a partir de una entrevista semiestructurada con una duración máxima de 12 minutos. La entrevista se graba en audio y/o video para luego ser analizada.

En la actividad participarán parejas de niños o de niñas y un/a docente por grupo de entrevistados.

Primero se hará que el grupo visiona una película y/o escuche el cuento de “Caperucita Roja” posteriormente, la docente se sentará con cada grupo y conversará sobre el cuento con ellos.

#### *El procedimiento de la entrevista.*

Durante la entrevista, el/la profesor/a buscará estimular la producción argumentativa a partir de la solicitud de narración del cuento. A medida que se vaya avanzando en el contenido del mismo, se deberán realizar preguntas que hagan al NEP opinar sobre algún(os) tema(s) del cuento.

Algunas recomendaciones para que el NEP avance una opinión son utilizar un tipo de pregunta abierta, cerrada, incompleta, con alternativas, con alternativa falsa y que en su contenido soliciten del NEP una aseveración respecto de un tema.

Algunos ejemplos durante la narración del cuento:

¿La abuelita quiere mucho a Caperucita?

¿Qué crees que piensa Caperucita cuando se encuentra con el lobo?

¿Está feliz? ¿Triste? ¿Enojada?

¿Se ha portado bien/mal Caperucita al salirse del camino?

¿Es malo el lobo?

¿Se porta bien el cazador?  
¿Es bueno que le pongan piedras al lobo?  
¿Se habrá enojado la abuelita con caperucita?, etc.

O cuando terminen de contar el cuento:

¿Te ha gustado/no te ha gustado la historia?  
¿Qué personaje te gusta más (dar opciones si parece pertinente)?  
¿Qué personaje no te ha gustado?  
A ti, ¿quién te gustaría ser?  
¿Cambiarías algo del cuento?  
¿Qué harías si fueras: caperucita/el lobo/abuelita?  
¿Caperucita: se ha portado bien/ mal?  
¿El lobo: se ha portado bien/mal?  
¿La abuelita: se ha portado bien/mal?  
¿El cazador: se ha portado bien/mal?

Antes de cada pregunta y después de cada respuesta del NEP, utilice algún tipo de estrategia de cortesía, especialmente aquellas que trabajan la imagen positiva del NEP

*Pauta para entrevistar a los NEP.*

- Para hacer que el NEP avance una razón puede utilizar la pregunta ¿Por qué?, pero también puede solicitar ejemplos o parafrasear la opinión si no se ha comprendido bien.
- Si el NEP contesta, utilice nuevamente alguna estrategia de cortesía
- Luego avance alguna objeción: a la razón, a la opinión.

En la entrevista debe cuidar de dar la palabra a ambos niños, a fin de obtener un desempeño equilibrado entre ambos participantes. Para ello, debe evitar que alguno monopolice el turno.



### *Pauta para evaluar mi propio desempeño como profesor(a)/entrevistadora*

En la siguiente pauta, se consignan algunas funciones que el profesor deberá tener presente para realizar la entrevista

- 1) Se requiere que su intervención efectivamente estimule el discurso argumentativo del NEP.
- 2) No debe olvidar realizar preguntas que hagan al NEP opinar, justificar, respaldar, contraargumentar. Esto, a medida que se vayan presentando las oportunidades y en ese orden de pregunta.
- 3) No olvide combinar las preguntas anteriores con alguna(s) estrategias de cortesía (generalmente positiva). Ver anexo al final del protocolo.
- 4) Si el NEP le requiere a usted que avance una opinión, hágalo.

A continuación se proporcionan unas pautas para el entrevistador. Se pretende que estas pautas sirvan como guía durante la entrevista, para no olvidar ciertos movimientos argumentativos que tienen relación con el andamiaje argumentativo planteado por nosotros en el corpus analizado. Además, la pauta servirá posteriormente para autoevaluar el comportamiento del/la profesor/a.

### **Pautas de cotejo para la entrevistadora**

<b>Propiedades</b>	<b>Funciones</b>	<b>Sí (+)/ No (-)</b>
<b>Dialéctica</b>	¿Pregunté a cada niño su opinión?	
	¿Solicité a cada niño alguna razón para su afirmación?	
	Solicité ejemplos	
	Parafraseé la opinión y/o la razón	
	Cuestioné la opinión/razón	
	Cuestioné el cualificador de la opinión/razón	
<b>Retórica</b>	¿Utilicé cortesía antes de cada solicitud?	
	¿Mostré acuerdo con lo dicho por el NEP?	
	¿Alabé/felicité al NEP por algo que dijo?	
	¿Bromeé sobre algún detalle del relato?/ Me reí con ellos	

<b>Lógica</b>	¿Opiné si me lo solicitaron?	
	Modalicé mi afirmación	
	¿Justifiqué si me lo solicitaron?	
	¿Utilicé algún ejemplo para mi justificación?	
	¿Recurrí a alguna definición?	
	¿Respaldé mi justificación?	

*Registro y análisis de datos.*

Luego de determinar la cantidad de presencia/ausencia de los elementos consignados se obtendrá un perfil argumentativo de cada niño, y de lo que es capaz de producir en situación de diálogo argumentativo en sala de clases.

Dichos resultados podrán ser utilizados para planificar secuencias didácticas argumentativas que estimulen las diversas áreas que se evidencian más débiles en cada niño y en el grupo curso evaluado.

Nuestro objetivo es poder implementar este protocolo en una muestra representativa del universo preescolar en la ciudad de Santiago de Chile. El propósito de dicha recolección es la extrapolación de resultados a un universo mayor y más representativo de la realidad chilena a nivel discursivo argumentativo en edad preescolar. Así, a partir de dichos datos, trazar diversas estrategias didácticas que produzcan avances específicos en las áreas más débiles de la argumentación y con ello, ir mejorando el desempeño posterior de dichos alumnos.



## CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro estudio, al considerar la argumentación de manera integral, contribuye al campo de investigación en argumentación infantil específicamente en su contextualización educativa.

Hemos optado por una perspectiva integral de corte lingüístico funcional que permite analizar el desempeño argumentativo del NEP de un modo claro, ordenado, delimitado y no fragmentario.

Así, nuestros aportes fundamentales se refieren al desempeño del NEP, al rol del adulto como modelador de dicha conducta argumentativa, a la propuesta de un protocolo de evaluación argumentativa y a una primera verificación empírica de la visión integrada de la argumentación

En cuanto al desempeño del NEP, nuestro análisis muestra coherencia con algunas investigaciones anteriores (Orsolini, 1993; Golder, 1993, Crespo, 1995; González, 2007; Migdalek, 2013). Pero además de contextualizar dichos resultados dentro de un mismo fenómeno argumentativo cuyas funciones se van desarrollando de modo paralelo, nuestro análisis revela cambios más sutiles a nivel cuantitativo y cualitativo que los presentados en investigaciones anteriores, e.g., el paso de avanzar 1 a 2 funciones lógicas (afirmación de referente y razón; dos razones, dos afirmaciones de referente) en un mismo turno conversacional, es indicativo de avance en el desarrollo de la propiedad lógica; cualitativamente a nivel dialéctico se avanzan no sólo más turnos colaborativos (avance cuantitativo) sino antagónicos entre NEP; a nivel retórico, desde la teoría de la cortesía, se aprecia un aumento de la cortesía positiva 13, dé (o pida) razones, pero no vislumbramos que existan grandes avances en cuanto al trabajo de la imagen propia y/o ajena. En este punto, notamos que en comparación con las estrategias retóricas utilizadas por las entrevistadoras, los NEP utilizan un catálogo muy limitado de las mismas, que se reduce a aquellas que van ligadas al propio acto de argumentar. Dicha propiedad por tanto, debería ser trabajada de un modo estratégico apropiado y específico. Se observa sí la vulnerabilidad de la imagen positiva, que afecta directamente al desempeño argumentativo (el hablante amenazado deja de cooperar).

Un segundo aporte de nuestra investigación es la descripción del desempeño del adulto como modelador de la conducta argumentativa, donde identificamos dos tipos de andamiaje: *estructural* y *evaluativo*. Consideramos esto particularmente importante dado que dicho andamiaje provoca un efecto positivo en el comportamiento argumentativo en varias ocasiones y de manera proporcional al avance de la edad de los NEP.

Un tercer aporte se refiere a la propuesta de un protocolo argumentativo para ser aplicado a una población representativa de la realidad nacional. Dicho protocolo es además una guía práctica para nuevos investigadores en el campo de la educación que se interesen en el fenómeno argumentativo, que facilite el análisis y la construcción de un perfil argumentativo de los NEP. En este protocolo se considera la práctica argumentativa realizada mediante entrevista semi-estructurada inmersa dentro de un contexto educacional e interpersonal donde la carga argumentativa se distribuye entre sus miembros y permite obtener mejores resultados que si hiciéramos al niño argumentar de manera individual. Se ofrecen recomendaciones fundamentales a la labor del adulto que modela el comportamiento argumentativo de los NEP. Todo ello, en un marco de desarrollo que evite la sobrecarga cognitiva del NEP (temática basada en un cuento conocido por ellos, entrevista semiestructurada con guía para el adulto para llevar a cabo su andamiaje argumentativo, andamiar un comportamiento argumentativo de modo gradual, etc.).

Por último, podemos aportar una sutil verificación de la integración de propiedades en dos niveles de complejidad: en un primer nivel, ciertos actos de habla, paradigmáticos a la argumentación, tributan simultáneamente a más de una propiedad argumentativa, es decir, vehiculan dos funciones argumentativas cada vez que son producidos dentro del discurso argumentativo, tales son *el asertivo justificar*, *el asertivo afirmar* y *los directivos pregunta (cerrada, abierta, incompleta, etc.)*. Luego, en un nivel de mayor complejidad, vemos que en un mismo turno conversacional el hablante puede enunciar diversos actos de habla que tributan cada uno a alguna propiedad argumentativa, integrando generalmente lógica-retórica o dialéctica-retórica y algunas veces, en el caso de las entrevistadoras, dialéctica, retórica y lógica a la vez.

Los resultados anteriores son favorecidos a la luz de la teoría de la Cortesía (Brown y Levinson, 1987), que hemos incluido como alternativa para el análisis retórico del *ethos* y

del *pathos*; su correlato en la teoría mencionada es el de las imágenes positiva y negativa y tanto la propia como la ajena. Las estrategias de cortesía son elaboradas como prescripciones que a su vez revelan en el tejido comunicativo primigenio que es la actividad cooperativa de los hablantes en cualquier intercambio comunicativo y que en el caso de la argumentación incluye además la obligación de justificar, como parte de dicho trabajo de construcción de la imagen positiva de *seres racionales, colaborativos y que buscan estar de acuerdo*. Además, las estrategias de cortesía ponen de manifiesto cómo, en las amenazas frecuentes a la cooperación, las estrategias compensatorias se ponen en marcha. Una de las complejizaciones en el desarrollo argumentativo está a nivel dialéctico, al aparecer la oposición fuerte. Se ha visto que crece el número de estrategias compensatorias andamiado en todos los casos por la entrevistadora. Ahora bien, dichas estrategias que salvan la imagen del interlocutor muchas veces sustituyen la actividad argumentativa por el acuerdo sin más. Para evitarlo, no hay que perder de vista el principal objetivo argumentativo, la justificación, i.e., el mostrar que una afirmación de referencia es correcta (Bermejo, 2011).

Hemos intentado enmarcar nuestro estudio dentro del contexto educativo. En él es donde efectivamente dicha actividad es utilizada para generar conocimiento y esto en dos sentidos: *argumentar para aprender y aprender para argumentar* (Rapanta et al., 2013).

Por tanto, y a la luz de los deficientes resultados en la producción argumentativa de estudiantes de educación secundaria y universitaria, nos ha parecido fundamental desarrollar un análisis de la argumentación infantil, a la vez que aportar un instrumento que permita evaluar a temprana edad cómo las habilidades argumentativas avanzan de acuerdo a las propiedades que le son inherentes para que los profesores puedan utilizar estas directrices en una intervención pedagógica argumentativa temprana. Si bien la capacidad de argumentar es una habilidad humana que surge naturalmente, como toda habilidad esta es perfectible. Para ello, la labor educativa es fundamental en el logro de su concreción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbeduto, L. Y Short-Myerson, K. (2002): Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, L. Kaczmarek y K. English (Eds.) *Promoting Social Communication*, pp. 27-54: Baltimore: Paul H. Brookes.
- Acuña, X. y Sentis, F. (2004): Desarrollo Pragmático En El Habla Infantil. En *Onomázein*, 10 (2004/2): 33-56.
- Adam, J.M. (1995): *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*. En CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, Nº 26, 1995.
- (2008): "Un enfoque textual sobre la argumentación: "esquema", secuencia y frase periódica". En *falta el título del libro*. Doury, M. (2008):
- Adolph, K. E., Marin, L. M., & Fraisse, F. E. (2001). Learning and exploration: Lessons from infants. Commentary on Stoffregen y Bardy. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 213-214.
- Aguiar, A. y Baillargeon, R. (1999). 2.5-Month Old Infant's Reasoning about When Objects Should and Should Not Be Occluded. En *Cognitive Psychology* 39, 116-157.
- (2000) Perseveration and problem solving in infancy. In *Advances in Child Development and Behavior* (Reese, H.W., ed.), pp. 135–180, Academic Press.
- (2002): Developments in young infants' reasoning about occluded objects. En *Cognitive Psychology* 45, pp. 267-336.
- Ajuriaguerra, J. (1977): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona, Masson.
- Ambadiang, Theophile; Camus, Bruno; García Parejo, Isabel. (2008): Representación, procesamiento y uso en la morfología del verbo español. En *VERBA*, ISSN 0210-377X, 2008, vol. 35: 7-34
- Amsterdam, B. (1972): Mirror self-image reactions before age two. En *Developmental Psychobiology*, 5, 297-305.
- Álvarez Angulo, Teodoro. (2002): La magia del lenguaje de los niños. En *Didáctica (lengua y Literatura)* Vol. 14: 23-36.
- Aristóteles. (1982/1989): *Tratados de lógica (Órganon): Vol. I y II*, Serie: Biblioteca Clásica Gredos, Madrid.
- (1990): *Retórica*. Q.Racionero ed., Gredos, Madrid.

- (1994): *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- (2004): *Ética Nicomachea*. Buenos Aires: Losada.
- Arunachalam, S., Gould, D., Andersen, E., Byrd, D., y Narayanan, S. (2001): *Politeness and frustration Language in Child-Machine Interactions*. Paper presented at the 7th European Conference on Speech Communication and Technology, Aalborg, Denmark.
- Asendorpf, J. B., & Baudonnière, P. (1993): Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. En *Developmental Psychology*, 29, 88-95.
- Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baltes, P.B. (1987) Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Bandura, Albert. (1969): *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baillargeon, R. (1986): "Representing the existence and the location of hidden objects: object permanence in 6-and 8-month old infants". En *Cognition*, 23, 21-41.
- (1993): The object concept revisited: new directions in the investigation of infant's physical knowledge. En C.E. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* (pp. 265-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (1994): How do infants learn about the physical world? En *Psychological Science*, 3, 133-144.
- Baillargeon, R., Scott, Rose y He, Sijing. (2009): "False-belief understanding in infants". En *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 14, Issue 3, 110-118.
- Banks-Leite, Lucy. (1997): La argumentación en el niño en edad preescolar. En *Revista Colombiana de psicología*, Nos. 5-6, pp.91-95.
- Barón Brichenall, L.F., Müller, O., y Galindo, O. (2014): Métodos experimentales de estudio de la percepción temprana del habla. En *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 73-94.
- Barrera, M.E.; Maurer, D. (1981): "The perception of facial expressions by the three-month-old". En *Child Development*, 52, 203-206.



- Barret, M. y Eames, K. (1996): Sequential developments in children's human figure drawing. *British Journal of development Psychology*, 14, 219-236.
- Barret, M. (1986): "Early semantic representations and early word-usage". En S.A. Kuczaj y M. Barret (Eds.), *The development of Word meaning*. Nueva York: Springer-Verlag: 39-67.
- Barret, M. (1995): Early lexical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell: 362-391.
- Barth, E.M. y Krabbe, E.C.(1982): *From Axiom to Dialogue. A Philosophical Study of Logics and Argumentation*. Berlin, Nueva York: De Gruyter.
- Barton, M. y Tomasello, M. (1991): Joint attention and conversation in mother-infant-sibling triads. En *Child Development*, 62, 517-529.
- Bartsch, Karen y London, Kamala. (2000): "Children's use of mental state information in persuasión". En *Developmental Psychology* 36(3), MAY: 352-65.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997): Modelos textuales: teoría y práctica. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975): The acquisition of performative prior to speech. En *Merril Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bateson, M.C.(1971): The interpersonal context of infant vocalization. En *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, 100, 170-176.
- Becker, Judith. (2009): Pragmatic development. En Edith L. Bavin.(Ed.), *Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press: 339-354. Online ISBN: 9780511576164.
- Becker, Judith. (1988): The success of parent's indirect techniques for teaching their preschoolers pragmatic skills. En *First Language*, 8, 173-181.
- (1994): Pragmatic socialization: Parental input to preschoolers. En *Discourse Processes*, 17, 131-148.
- Becker, J. y Hall, M. (1989): Adult beliefs about pragmatic development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Beilin, H. (1980): Piaget's theory: Refinement, revision or rejection? En R. Kluwe y H. Spada (Eds.), *Developmental models of thinking* (pp. 245-261). New York: Academic Press.

- Bernstein, B. (1984): *Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo*. Traducido en Lenguaje y Sociedad, Universidad del Valle: Centro de Traducciones.
- Bermejo-Luque, Lilian. *Bases Filosóficas para una Teoría Normativa Integral d.e la argumentación. Hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica*. Universidad de Murcia: TDR y Repositorio Institucional Digitum (2010): Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10834/BermejoLuque.pdf;jsessionid=51139920C6EDFDA4FBB9645296313C1B.tdx1?sequence=1>
- (2007): “La concepción retórica del valor de la argumentación”, en *Estudios en Argumentación y Retórica. Teorías Contemporáneas y Aplicaciones*. Santibáñez, C. y B. Riffo, (Eds.) Universidad de Concepción: Santiago de Chile, pp. 39-56.
- (2009): La distinción aristotélica entre Lógica, Dialéctica y Retórica y su lugar en la Teoría de la Argumentación. En *Cogency Vol. 1*, No. 2, pp. 27-48.
- (2011a): *Giving Reasons. A Linguistic Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Springer: Dordrecht, 2011.
- (2011b): Por qué argumentar y por qué hacerlo bien. *Een La Argumentación en el Discurso Público*. Vega, L. y G. Bolado, (Eds.) Parlamento de Cantabria: Santander, pp. 97-117.
- (2014): *Falacias y Argumentación*. Ed. Plaza y Valdés, Madrid, 2014.
- Berthental, B.I. y Clifton, R.K. (1998): Perception and action. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language*, pp. 51-102, Volumen II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Black, B. y Hazen, N. (1990): Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 379-387.
- Blum-Kulka, S. (1997): *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, S. E., Adolph, K. E., & Kavookjian, A. E. (2010): Bridging the gap: Solving spatial means-ends relations in a locomotor task. En *Child Development*, 81, 1367-1375.
- Bomba, P.C., Siqueland E.R.(1983): The nature and structure of infant form categories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 294–328.

- Borke, H. (1975): Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-243.
- Bosch, L. (1984): El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En Siguan, M. (comp.), 1984, pp. 33-58.
- Bowerman, M; Brown, P. (2007) *Crosslinguistic Perspectives on Argument Structure: Implications for Learnability*. Lawrence Erlbaum. URL [http://ebookey.org/Melissa-Bowerman-Penelope-Brown-Crosslinguistic-Perspectives-on-Argument-Structure-Implications-for-Learnability\\_259671.html](http://ebookey.org/Melissa-Bowerman-Penelope-Brown-Crosslinguistic-Perspectives-on-Argument-Structure-Implications-for-Learnability_259671.html).
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Blum-Kulka, S.(1997): *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. y Snow, C. (2002): Introduction: The potential of peer talk. En *Discourse Studies*, 6, 291-306.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1993): The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En R.H. Wozniak and K.W. Fisher (Eds.) *Development in context. Action and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.S. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed. De la serie); R.M. Lerner (Ed. Del volume), *Handbook of child psychology* 5a ed.: vol 1. Theoretical models of human development (pp. 993-1028). Nueva York: Wiley.
- Brossard, M., Gelpe, D., Lambelin, G., Nancy, B. (1990): Comparaison á l'école élémentaire entre deux types de discours: discours d'opinion et discours physique. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, n° 7-8. Paris: C.N.R.S.-Université René Descartes.
- Brown, Penelope; Stephen C. Levinson. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome. (1967): "A Study of Thinking". New York: John Wiley and Sons.

- (1982): The formats of language acquisition. En *American Journal of Semiotics*, 1, 1-16.
- (1967): "Studies in Cognitive Growth". New York: John Wiley and Sons.
- (1976): "Play its role in development and evolution". Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- (1983): "Child's talk learning to use language". Oxford : Oxford University Press.
- (1984): "Acción, pensamiento y lenguaje". Madrid: Alianza.
- (1986): "Actual minds, possible worlds". Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- (1988): "Desarrollo cognitivo y educación". Madrid: Morata.
- Brutian, L. (2007): Arguments in Children Language. En van Eemeren, F.H.; Blair, J.C.; Willard, C.A. y Garssen, B. (Eds.), *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: SICSAT.
- Bryant, J.B. (1999): Perspectives on pragmatic socialization. En A. Greenhill (Ed.), *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Annual Boston University Conference on Language Development: Vol. 1*.(pp.132-137): Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Camargo.Mendoza, M. y Garayzábal-Heinze, E. (2014): Perfil de desarrollo morfosintáctico del español de Colombia: S-LARSP. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.09.006>
- Campos, J. J., Hiatt, S., Ramsay, D., Henderson, C., & Svejda, M. (1978). The emergence of fear on the visual cliff. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The development of affect* (pp-. 149–182). New York, NY: Plenum Press.
- Carpenter, M.; Nagel, K; Tomasello, M. (1998): Social Cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63. Número de serie 2.
- Case, R. (1989): *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós.
- Chi, M.T.H.(1978): "Knowledge structure and memory development". En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: what develops?*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 73-96.
- (1985): Changing conceptions of sources of memory development. En *Human Development*, 28: 50-56.
- Chi, M.T.H., y Ceci, S.J. (1987): Content Knowledge: its role, representation, and

- restructuring in memory development. En H.W. Reese (Ed.): *Advances in child development and behavior*, vol. 20: 91-142. Orlando, FL: Academic Press.
- Clark, E.V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T.E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York: Academic Press, pp. 65-109.
- Chomsky, N. (1972): *Lingüística cartesiana*. Madrid:Gredos.
- (1982): *Ensayos sobre forma e interpretación*, Madrid, Cátedra.
- (1989): *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid, Alianza.
- (1999a): *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999b): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., y Farrell, A. (2009): Young children as rule markers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477- 1492.
- Courneau, L. Genesee, F. y Mendelson, M. (2007): Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34, 159-174.
- Covarrubias, A. (2002): *Introducción a la retórica clásica: Una teoría de la argumentación práctica*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Crespo, N. (1995): El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XVIII (37), 69-82.
- Christopher Drösser (2013). *La seducción de la lógica*. Barcelona: Ariel.
- Clahsen, H., Avello, F. & I. Roca (2002). The Development of Regular and Irregular Verb Inflection in Spanish Child Language. En *Journal of Child Language* 29, 591-622.
- Clark, R.A., y Delia, J.G. (1976): The development of functional persuasive skills in childhood and adolescence. En *Child Development*, 47, 1008- 1014.
- Coloma, Carmen Julia, Zulema De Barbieri, Sandra Canales, Pamela Cifuentes, Carolina Guzmán, Marcelo Saldías y Alana Vidal (2008). "La importancia de las dificultades fonológicas en el desempeño de la conciencia fonológica en niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Paideia*, 44, 11-22.
- Cohen, R. (1981): Investigation of Processing Strategies for the Structural Analysis of Arguments. *PROceedings of the Association for Computational Linguistics (ACL) Conference*: 71-75.

- Correia, Manuel. *La Lógica De Aristoteles. Lecciones sobre el origen del pensamiento lógico en la antigüedad*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003.
- Cosnier, Jacques, y Kerbrat-Orecchioni, Katherine (Eds.) (1987): *Décrire la conversation*. Lyon: PUL.
- Craig, H. y Washington, J. (1993): Access behaviors of children with specific language impairment. En *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322-337.
- Crawshay-Williams, R. (1957): *Methods and Criteria of reasoning. An Inquiry into the Structure of Controversy*. London, Sage.
- Crespo, N. (1995): El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XVIII (37), 69-82.
- Culpeper, Jonathan, Bousfield, Derek y Wichmann, Anne (2003): Impoliteness Revisited: With special redearence to dynamic and prosodic aspects. En *Journal of Pragmatics* 35: 1545-1579.
- De Loache, J.S.; Uttal, D.H.y Pierroustakos, S.L. (1998): The development of early symbolization: educational implications. En *Learning and Instruction*, 8, 235-240.
- DeLoache, J.S., y Brown, A.L.(1983): Very Young children's memory for the location of objects in a large- scale environment. En *Child Development*, 54, 888-897.
- Delval, J. (1988). "Sobre la historia del estudio del niño". En *Infancia y Aprendizaje* 44, 59-108.
- (2008): *El desarrollo humano*. 8a. Ed. Madrid: Siglo XXI.
- DeMarie- Dreblow, D. y Miller, P. (1998): The development of children's strategies for selective attention: evidence for a transitional period. *Child Development*, 59, 1504-1513.
- De Villiers, J. (2007): The interface of language and theory of mind. En *Lingua*, 117 (11), 1858-1868.
- Díaz-Marte, Cynthia; Gutiérrez-García, Ana; Mendoza López, Ma. Remedios y Contreras, Carlos. (2010). Recién nacidos despliegan movimientos de orientación hacia su líquido amniótico y algunos ácidos grasos. En *Rev. Med UV, Julio-Diciembre*, 6-10.
- Díez, Elena; de la Cortina Montemayor y Juan Antonio Negrete Alcudia. (2013): *La filosofía de Platón*. Ed. Manuscritos, Madrid, 2013.
- Dodge, K., Schlundt, D., Schocken, I., y Delugach, J. (1983). Social competence and

- children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 5, Serial No. 213.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996) Argumentar para convencer: una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recursos didácticos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Doury, Marianne; Sophie Mairand, Eds. (2004): *La Argumentación Hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas*. Barcelona: Montesinos ensayo.
- Dromi, E. (1987): *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, Oswald; Jean- Claude Anscombre. (1994): *La Argumentación en la Lengua*, Ed. Gregos, Madrid.
- (1988): *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Echols, C.H., Crowhurst, M.J. y Childers, J.B. (1997): The perception of rhythmic units in speech by infants and adults. En *Journal of Memory and Language*, 36, 202-225.
- Eisenberg, A. R. (1987): Learning to argue with parents and peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125.
- Ely, R. y Gleason, J. (1995): Socialization across contexts. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, pp. 251-276: Cambridge, MA: Blackwell.
- Ely, R. y Gleason, J., MacGibbon, A. y Zaretsky, E. (2001): Attention to language: Lessons learned at the dinner table. *Social Development*, 10, 335-373.
- Encinas, Ma. Carmen. (2006): Débil versus Fuerte. Un argumento de Eikos en Sófocles y sus implicaciones en la cuestión del asesino o asesinos de Layo. En *Koinòs Lógos: homenaje al profesor José García López, Volumen I*. E. Calderón, A Morales, M. Valverde (eds.): EDITUM, Murcia, 2006, pp.213-224. Recuperado de: <http://interclassica.um.es/var/plain/storage/original/application/fdcc371b33c7240e1ab5e853bffb9e48.pdf>.
- (2009): "Teoría retórica y retórica del error en la *Electra* de Sófocles". Argos, vol. 32, no.1.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. Nueva York: Norton.
- Erving-Tripp, S. (1977): Wait for me, roller skate! En S.Ervin-tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse*, pp.165-188. Nueva York: Academic Press.

- Erving-Tripp, S., Strage, A. Lampert, M. y Bell, N. (1987): Understanding requests. En *Linguistics*, 25, 107-143.
- Felton, M. y Khun, D. (2001): The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32, 135-153.
- Ferguson, C.A. (1964): BabyTalk in Six Languages. *Am Antropol* 66, pp.103-114. Doi:10.1525/aa.1964.66.suppl\_3.02a00060.
- Fernald, A. y kuhl, P. (1987): Acoustic Determinants of Infant's Preference for Motherese. En *Infant Behavior and Development*, 10, pp. 279-293.
- Fernández, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En S. López Ornat, A Fernández, P.Gallo y S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernald, A., Perfors, A. y Marchman, V. A. (2006): Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the second year. En *Developmental Psychology*, 42, 98-116.
- Fernández, Isabel. (2009): *Cómo hablan los niños. El desarrollo del componente fonológico en el lenguaje infantil*. Ed. Arcos Libros, Madrid,
- Ferrari, Melanie; Pinard, Adrien & Runions, K. (2001): Piaget's framework for a scientific study of consciousness. *Human Development* 44(4):195-213.
- Flavell, John. (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- (1992): Perspective on perspective taking. En H. Beiling y P.B. Pufall (Eds.) *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J.H., Beach, D.H. y Chinsky, J.M. (1966): Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37, 283-299.
- Flavell, J. H.; Green, F.L. y Flavell, E.R. (1989): Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51. Número de serie 212.
- Flom, R., Lee, K., y Muir, D. (2007): *Gaze-Following: Its Development and Significance*. New Jersey: Erlbaum.
- Fodor, J.A. (1983): *The modularity of mind*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Fraile, Guillermo. (1997): *Historia de la Filosofía. Tomo I*. Madrid: La BAC.



- Fraisse, F. E., Couet, A. M., Bellanca, K. J., & Adolph, K. E (2001). Infants' response to potential risk: Social interaction and perceptual exploration. In G. A. Burton & R. C. Schmidt (Eds.), *Studies in Perception and Action VI* (pp. 97-100). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freud, S. (1920): *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Boni and Liveright.
- (1922): *Beyond the pleasure principle*. Vienna : International psycho-analytical press.
- (2002): *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: El País, 2002.
- Fuentes Rodriguez, Catalina. (2010): *La gramática de la cortesía en español /LE*. Madrid: Arco Libros.
- Gabbay, D.M., Johnson, R., Ohlbach, H.J., Woods, J. (Eds.) (2002). *Handbook of the logic of argument and inference. The turn towards the practical*. Amsterdam: Elsevier.
- Galaz, Ximena. (2008): Errores de sobrerregularización frecuentes en niños de entre tres y cinco años de edad. *Cyber Humanitatis*, 0(45):Recuperado en <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5964/5831>
- Gallego, Carlos y López-Ornat, Susana. (2005): El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC. En: Mª Angeles Mayor Cinca; Begoña Zubiauz de Pedro & Emiliano Díez-Villoria (Eds) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*; Aquilafuente, Eds. Universidad de Salamanca, 909-928. ISBN: 84-7800-511-0.
- Gallego, C. y Mariscal, S. (2007): Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical en español. En A. Barreña y E. Serrat (Eds.), *Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical en la fase inicial de adquisición del lenguaje: una comparación translingüística*. Simposium realizado en el V Congreso de AEAL. Oviedo, Septiembre, 2007.
- Gallo, P. (1994): “¿Se adquiere un lenguaje sin esfuerzo?”: las dificultades que plantea una lengua pro-drop”, en S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Gambra, J.M. (2008): *Lógica Aristotélica*. Madrid: Ed. Dykinson.
- García Calcedo, Pilar. (2004): Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz». En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, 57-75 (ISSN: 1130-0531)
- García Madruga, J. (1991) *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

- Garayzábal, Elena. (2006): La deficiencia mental: lenguaje y protolenguaje. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 26, No. 4, 174-187.
- Garayzábal, E. y Codesido, A. (2015): *Fundamentos de Psicolingüística*. Madrid: Síntesis
- García-Mila, M. y Andresen, C. (2008). Cognitive Foundations of learning argumentation. En S. Erduran y M. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, pp. 29-46. Netherlands: Springer.
- Garvey, C. (1984): *Children's Talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1975): Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-63.
- (1990): *Play* (2<sup>nd</sup> ed.): Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gelman, S., Coley, J.D., Rosengren, K.S., Hartman, E. y Pappas, J. (1998): Beyond the labelling. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63. Número de serie 253.
- Gelman, Susan. William, Croft, Panfang Fu, Timothy Clausner y Gail Gottfried (1998): Why is a pomegranate an apple? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog. En *Journal of Child Language* 25, 267-291.
- Gelman. y Gallistel, C.R. (1978): *The Child's understanding of number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gelman, R., y Shatz, M. (1978): Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-year-olds. En M. Lewis y L.A. Rosenblum (Eds.). *Interaction, conversation, and the development of language* (pp. 27-61). Nueva York: Wiley.
- Gelman, S. y Markman, E.M. (1986): Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209.
- Gensishi, C. y Di Paolo, M. (1982): LEarning through argument in a preschool. En L.C.Wilkinson (Ed): *Communicating in the classroom*, pp. 49-68. Nueva York: Academic Press.
- Gil, José María. (2001): *Introducción a Las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL Editores.

- Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2005): The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. *Learning and Instruction*, 15, 353-375.
- Gleason, J.B., Perlmann, R., y Greif, E. (1984): Wath's the magic world: Learning language through politeness routines. *Discourse Processes*, 7, 493-502.
- Gleason, J.B. (1975): Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In D. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications. Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*, pp. 289-297: Washington, DC: Georgetown University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Nueva York: Pantheon Books.
- Golder, C. (1990) *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*. Thèse de Psychologie. Université de Poitiers, Poitiers.
- (1992a): Arguer: de la justification á la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- (1992b): Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 99-112.
- (1993): Savez-vous argumenter á la mode...á la mode des petits?. En *Enfance*, 47, 359-376.
- (1996): *Le development des discours argumentatifs*. París, Delachaux et Niestlé.
- Golder, C., P. Coirier. (1994): Argumentative text writing: developmental trends. En *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Golder, C. & Pouit, D. (1999): For a debate to take place the topic must be debatable. Developmental evolution of the negotiation and debatability of arguments. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 137-148): Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (1990). Let the mute speak: What infants can tell us about language acquisition. En *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 67-92. (Invitational issue on infancy research edited by F. Horowitz and J. Columbo.)
- (2012). How babies talk: Six principles of early language development. In S. Odom, E. Pungello & N. Gardner-Neblett (Eds.), *Infants, toddlers, and families in poverty: Research implications for early childcare* (pp. 77-100). NY: Guilford.

- González García, Javier.(2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (abril-junio). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003310>> ISSN 1405-6666.
- González Labra, J. (2009): *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid: Trotta.
- Goodnow, J. (1979): *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1999): *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor
- Gordon, D. y Ervin- Tripp, S: (1984): The structure of children's requests. En R. Schiefelbusch y J. Pickar (Eds.), *The Acquisition of Communicative Competence: Vol. 8. Language Intervention Series* (pp. 295-321): Baltimore: University Park Press.
- Gourinat, Jean.(2002): Diálogo y Dialéctica en *Los Tópicos* y *Las Refutaciones Sofísticas* de Aristóteles. En *Anuario Filosófico*, (35), 463-495. Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra, 2008.
- Govier, T. (1999): *The Philosophy of Argument*. Newport News, VA.: Vale Press.
- Green, Wiliam Scott. (2008): Parsing Reciprocity: Questions for the Golden Rule. Jacob Neusner y Bruce D. Chilton (Eds.): *The Golden Rule: The Ethics of reciprocity in world religions*. New York: Continuum.
- Greenwood, C., Walker, D. y Utley, C. (2002): Relationships between social-communicative skills and life achievements. En H.Goldstein, L. Kaczmarek, y K.English (Eds.), *Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 345-370). Batimore: Paul H. Brookes.
- Grice, H.P. (1975): Logic and conversation. En P.Cole y J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic PRes, pp. 41-58.
- Grize, Jean Blaise (1973): Logique et discours pratique. En *Revue Communications*, N° 20, París: Seiul.
- (1974): Argumentation, schematization et logique naturelle. En *Revue Européene des sciences sociales*, N° 32, XII, Geneva: Librairie Oroz.
- Guzman Brito, Alejandro. Dialéctica y Retórica en los "Topica" de Cicerón. *Rev. estud. hist.-juríd.* [online]. 2010, n.32, pp. 161-195. ISSN 0716-5455.
- Habermas, J. (1989): *Teoría de la Accion Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*, Madrid: Cátedra.

- Haith, M.M. y Benson, J.B. (1998): Infant Cognition. En D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp.199-254), Vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Hamblin, C.L. (1970): *Fallacies*. London: Methuen.
- Harnett, P. y Gelman, R. (1998): Early understanding of numbers: paths or barriers to the construction of new understandings? En *Learning and instruction*, 8, 341-374.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C, Baptista Lucio, M. (2010): *Metodología de la Investigación*, 5ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Pina, F. (1979): Etapas en la adquisición del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 8, pp. 23-32.
- (1984): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Herot, C. (2002): Socialization of affect during mealtime interactions. En S. Blum-Kulka y C. Snow (Eds.), *Talking to Adults: The Contribution of Multi-Party Discourse to Language Acquisition* (pp. 155-179): Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hockett, Charles F. (1960): The Origin of Speech. En *Scientific American*, 203, pp. 89-97.
- Hoff-Ginsberg, E. y Krueger, W. (1991): Older siblings as conversational partners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 465-482.
- Hoyle, S., y Adger, C. (Eds.): (1998): *Kids Talk: Strategic Language Use in Later Childhood*. New York: Oxford University Press.
- Hull, C.L. (1951): *Essentials of behavior*. New Haven, CP: Yale University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. En *Journal of Social Issues*, 23, 8-28.
- Ingram, D. (1991): Toward a theory of phonological acquisition. En Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* (pp. 55-72). Austin, TX: Pro-Ed.
- Istomina, Z.M. (1975): The development of voluntary memory in preschool-age children. En *Soviet Psychology*, 13, 5-64.
- Johnson, M.H. (2011): *Developmental Cognitive Neuroscience*, 3<sup>rd</sup> Ed. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Johnson, R.H. (1996): The rise of informal logic; Essays on argumentation, critical thinking, reasoning and culture. Newport News, VA: Vale Press.

- (2000): *Manifest rationality: A pragmatic theory of argument*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R.H., and J.A. Blair. (2000): Informal logic: An overview. En *Informal Logic* 20(2):93–107.
- Johnson, R. H., y Blair, J. A. (2006): *Logical Self Defense*. Nueva York, NY: International Debate Education Association.
- Juscyk, P.W. (1997): *The discovery of spoken language*. Cambridge, M.A.: MIT. Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond the modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Karousou, A. y López Ornat, S. (2013). Prespeech vocalizations and the emergence of speech. En *The Spanish journal of psychology*, ISSN 1138-7416, Vol 16, N°. 1, pp.1-21.
- Katz, N., Baker, E. y MacMamara, J. (1974). ¿Waths's in a name? A study of how children learn common and proper names. En *Child Development*, 65, 469-473.
- Kaye, K. (1979): Thickening thin data: the maternal role in developing communication and language. En B. Bullowa (Ed.): *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 89-117): Cambridge: Cambridge University Press.
- Kempe, K., Speranza, H. y Hazen, N. (1992): Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relationships in the preschool years. En *Merill-Palmer Quarterly*, 38, 364-381.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. *Seitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (38/39)
- Klinnert, M; Campos, J.; Sorce, J.; Emde, R. y Svejda, M. (1983): Emotions as behavior regulators in infancy: Social referencing in infancy. In R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience* (pp. 57-86): Nueva York: Academic Press.
- Koffka, Kurt. (1953): *Principios de psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Kopperschmidt, Josef (1985): An Analysis of Argumentation. En *Hadbook of Discourse Analysis*, vol. 2. Florida: Edited by Teum Van Dijk, Academic Press.

- Kotarbinski, T. *Praxiology: an introduction to the sciences of efficient action*. Oxford: Pergamon Press.
- Kooijman, V., Hagoort, P. y Cutler, A. (2005): Electrophysiological evidence for prelinguistic infant's Word recognition in continuous speech. En *Cognitive Brain Research*, 24, 109-116.
- Kuhl, P.K. y Meltzoff, A.N. (1982): The bimodal perception of speech in infancy. En *Science*, 218, 1138-1141.
- Kuhn, D. (1991): *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, MA.
- Kuhn, D. (1996): Thinking as argument. En L. Smith (Ed.), *Critical readings on Piaget*, pp. 120-146. London: Routledge.
- LaBarbera, J.D.; Izard, C.E.; Vietze, P.; Parisi, S.A. (1976): Four- and six - month old infant's visual responses to joy, anger and neutral expressions. En *Child Development*, 47, 535-538.
- Lakoff, R. (1977): The logic of politeness; or minding your p's and q's. En *Papers from the regional Meeting. Chicago Linguistic Society, IX*, pp. 292-305.
- Lázaro, M; Nieva, S; Moraleda, E, Garayzábal, E. (1989): Procesamiento Morfofonológico y Formación del Plural en Niños con Desarrollo Típico. En *Revistas de Didácticas Específicas*, N° 8, pp. 65-80.
- Leaper, C.; Anderson, K.J., y Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parent's talk to their children: A meta-analysis. En *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Leech, G.N. (1983): *Principles of Pragmatic*. London: Longman.
- Legrenzi, P. (1986): *Historia de la psicología*. España: Herder (Biblioteca de Psicología).
- Leung, EH.;y Rheingold,HL (1981). Development of pointing as social gesture. En *Developmental Psychology*, 17, 215-220
- Lewin, Kurt. (1952): *Field Theory in Social Science – selected theoretical papers by Kurt Lewin*. ( Ed. CARTWRIGHT,D) London: Tavistock Publications.
- Lewis, M., Alessandri, S., y Sullivan, M. W. (1992): Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. En *Child Development*, 63, 630-638.
- Lewis, M. (1995): Self-conscious emotions. En *American Scientist*, 83, 68-78.

- Littleton, E.B. (1998). Emerging cognitive skills for writing: sensitivity to audience presence in five-Through nineyear.old's speech. En *Cognition and Instruction*, 16(4), 399-430.
- Lloyd, P. (1992): The role of clarification requests in children's communication of route directions by telephone. En *Discourse Processes*, 15, 357-374.
- Lloyd, P., Mann, S. y Peers, I. (1998): The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. En *First Language*, 18, 81-103.
- López Eire, Antonio.(1999): Lectura moderna de la retórica clásica. *Castilla: Estudios de literatura*, ISSN 1133-3820, N° 24, pp. 103-128.
- *La retórica en Aristóteles*. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/word/eire.rtf>.
- López Ornat, S. (1999): La adquisición del lenguaje: nuevas perspectivas. Coord.Fernando Cuetos y Manuel de Vega, *Psicolingüística del español*, ISBN 84-8164-303-3, pp. 469-534.
- (1994): La adquisición del lenguaje: talón de Aquiles y poción mágica de la teoría cognitiva. En *Cognitiva*, Vol. 6, N° 2, pp. 213-239.
- López Ornat, S., Fernández, M., Gallo, P., Mariscal, S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorenz, K. *Fundamentos de la etología. Estudio comparado de las conductas*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Luria, A.R. (1961): *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Nueva York: Liveright.
- Malle, B.F. (2002): The relation between language and theory of mind in development and evolution. En T. Givón y B.F. Malle (Eds.), *The evolution of language out of pre-language* (pp. 265-284). Amsterdam: Benjamins.
- Malone, M. J. y Guy, R. (1982): A comparison of mothers'and fathers'speech to their three-year-old sons. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 599-608.
- Mandler, J.M. (1998): Representation. En D.Kuhn y R.S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 255-308), vol. II de W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Mannle, S. y Tomasello, M. (1987): Fathers, siblings and the bridge hypothesis. In K.E.



- Nelson y A. van Kleeck (Eds.), *Children's Language*: Vol.6 (pp. 23-41): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mannle, S., Barton, M. y Tomasello, M. (1991): Two-year-old's conversations with their mothers and preschool-aged siblings. *First Language*, 12, 57-71.
- Marafioti, R. (2003): *Patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Mariscal, Sonia. y Gallo, M. Pilar (2014): *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Mariscal, S., Gallo, P. (2006): La evaluación del desarrollo gramatical temprano en la adaptación española de los inventarios MacArthur. *Estudios de Psicología*, 27(2), 153-173.
- Marraud, Huberto (2006): *Lógica y Argumentación. La Estructura de la Argumentación.. Azafra: revista de filosofía*, ISSN 0213-3563, N°. 8, pp. 103-120.
- (2013): *¿Es lógico? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: cátedra.
- Martí, Eduardo. (1978): Estudio del Pensamiento analógico en el niño de 2 a 8 años: Metaforas y comparaciones espontáneas. En *Anuario de psicología*, ISSN 0066-5126, N° 19, pp. 39-56.
- (1990a): *Psicología evolutiva*. En *Desarrollo psicológico y educación*". Comp. Jesús Palacios, Álvaro Marchesi Ullastres, César Coll Salvador, Vol. 1, ISBN 84-206-6530-4:157-172.
- (1990b): La perspectiva piagetana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento. En *Anuario de Psicología*, 44, 19-45.
- (2013) "Procesos psicológicos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia". En *Desarrollo Psicológico y Educación*. Comp. Jesús Palacios, et al.( Comp.), Madrid, Alianza Editorial: 329-354.
- Matthews, Danielle; Behne, Tanya; Lieven, Elena y Tomasello, Michael. (2012): Origins of human pointing gesture: a training study. En *Developmental Science* 15: 6 (2012), pp 817-829.
- Maureer, Daphne. (1993): Neonatal sinestesia: Implications for the processing of speech and faces. In *Developmental Neurocognition: Speech and face processing in the first year of life*. (edited by B. de Boyson-Bardies et al.) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mc Tear, M.F. (1988): *Children's conversation*. Oxford. Blackwell.

- Meltzoff, A. N. y Borton, R.W. (1979): Intermodal matching by human neonates. En *Nature*, 282, 403-404.
- Meltzoff, A.N. y Moore, N.K. (1994): Imitation, memory and the representation of persons. En *Infant Behavior and Development*, 17, 83-99.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1998): "Object representation, identity, and the paradox of early permanence: Steps toward a new framework". En *Infant Behavior and Development*, 21, 201-235.
- Meltzoff, A.N., y Brooks, Rechele. (2005): *The development of gaze following and its relation to language*. En NIH Public acces. Dev Sci., November 8(6): 535–543. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x.
- Mendoza, E. et al (2001). Morfología Verbal: Estudio de las Irregularizaciones de Pseudoverbos en Niños Españoles. Valencia: Universidad de Valencia.
- Migdalek, Maia; Celia Rosemberg. (2012): El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de infantes. *Bellaterra of Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 5(3) Aug-Sept 2012, 25-43.
- Migdalek, M.J., Rosemberg, C.R. y Santibáñez Yáñez, C. (2014). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 años en Distintos Contextos de Juego. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Medellín, Colombia, Vol. 19, Issue 3 (September-December 2014), pp 00-00, ISSN 0123-3432
- Miller, C. (2006): Developmental relationships between language and theory of mind. En *American Journal of Speech and Language Pathology*, 15, 142-154
- Molina, M.E. (2011). Argumentos en niños y algunas falacias informales: Un acercamiento lógico formal a los diálogos persuasivos. En *PRAXIS. Revista de Psicología*, año 13, N° 20, pp.91-108.
- (2012). Estudio de las emociones en la argumentación infantil. En RILL Nueva época, Prácticas discursivas a través de las disciplinas, N° 17 (1/2), INSIL, UNT, pp.1-11.
- Monfort, M. and Juárez, A. (1996). *El niño que habla: El lenguaje oral en el preescolar*, 6ª edición. Madrid: CEPE.
- Montanari, S., Yildrin, S., Andersen, E. y Narayanan, S. (2004): Reference marking in children's computer-directed speech. Recuperado de: [http://www.isca-speech.org/archive/interspeech\\_2004/i04\\_1841.html/](http://www.isca-speech.org/archive/interspeech_2004/i04_1841.html/).

- Muir, D., Lee, K., Hains, C., & Hains, S. (2005): Infant perception and production of emotions during face-to-face interactions with live and "virtual" adults. En Nadel, J., & Muir, D. (Eds.) *Emotional Development: Current and future research directions*. Oxford University Press (pp. 207-234).
- Mundy, Peter y Acra, Francoise. Joint Attention, Engagement, and the development of social Competence. En *The Development of social engagement: neurobiological perspectives*. Peter Marshal y Nathan Fox (Eds.): Oxford: Oxford University Press: 81-118.
- Murphy, C.M. y Messer, D. J. (1977): Mothers, infants and pointing: A study of a gesture. En Schaffer H.R. (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, pp.325-354.
- Muller-Mirza, N., Perret-Clermont, A., Tartas, V. y Lannaccone, A. (2009): Psychosocial processes in argumentation. En Muller-Mirza y A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*, pp. 67-90. Nueva York: Springer.
- Myers, N.A., y Perlmutter, M. (1978). Memory in the years from two to five. En P. A. Ornstein (Ed.), *Memory development in children* (pp. 191-214). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Naess, Arne. (1947): En *del Elementare logiske emner*. Oslo, Universitetsforlaget.
- (1953): *Interpretation and Preciseness. A Contribution to the Theory of Communication*. Skrifter utgitt av der norske videnskaps akademie, Oslo.
- Nelson, Katherine. (1985): Making sense. The acquisition of shared meaning. Nueva York: Academic Press.
- (1996): *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nelson, W.E., Vaughan, V.C. y McKay, R.J. (1983): *Tratado de Pediatría* (8ª Ed.): Barcelona: Salvat Editores.
- Newcombe, N y Huttenlocker, J. (1992): Children's early ability to solve perspective-taking problems. En *Developmental Psychology*, 28, 635-643.
- Newman, D.; Griffin, Peg; Cole, Michael.(1998): *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Ninio, A., Wheeler, P., Snow, C.E., Pan, B.A., and Rollins, P.R. (1991). INCA-A: Inventory of Communicative Acts-Abridged. Coding manual distributed by Harvard Graduated School of Education.
- Ninio, A., Wheeler, P., Snow, C. E., Pan, B. A., and Rollins, P. R. (1991). INCA-A: Inventory of Communicative Acts - Abridged. Coding manual distributed by Harvard Graduate School of Education.
- Ninio, A., Snow, C. E., Pan, B.A. and Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communication Disorders*, 27, 157–187.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996): *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview Press.
- (1999): The development of pragmatics: Learning to use language appropriately. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Child Language Acquisition* (pp. 347-383): San Diego, CA: Academic Press.
- Oliver, A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., & Pennington, B. (2000): Deviations in the emergence of representations: A neuroconstructivist framework for analysing developmental disorders. En *Developmental Science*, 3, 1–23.
- O'Neill, D. (1996): Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67, 659-677.
- Orsolini, Margherita. "Dwarfs Do Not Shoot": *An Analysis of Children's Justifications*. Cogniton and instruction, Vol. 11, No 3/4 Discourse and Shared Reasoning. pp. 281-297 Revista Electrónica JSTOR (1993).
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992): Children's talk in classroom discussion. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113-136.
- Ortega, M. J. (1980): *Desarrollo psicológico del niño menor de seis años*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Ortiz, M.J., Fuentes, M.J. y López, F. (2013): Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol.1. Psicología evolutiva (151-176) Madrid, Alianza.
- Palacios, Jesús. (2013): Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp.23-78). Madrid: Alianza editorial.

- Palacios, J.; Cubero, R; Luque, A.; Mora, J. (2013). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp.179-200). Madrid: Alianza editorial.
- Palacios, Jesús. (2013): Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp.103-132). Madrid: Alianza editorial.
- Pan, B. y Snow, C. (1999): The development of conversational and discourse skills. En M. Barrett (Ed.), *The Development of Language* (pp. 229-249): Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Pardal, C. (1995): Factores etiológicos del lenguaje. En Gallardo, J. y Gallego, J., *Manual de Logopedia escolar*, Málaga, Aljibe.
- Pascalis, O.; De Haan, M. y Nelson, Ch. (2002). Is Face Procesing Species-Specific During the First Year of Life? En *Science*, vol. 296, 17 mayo, 1321-1323.
- Pascual-Leone (1978): La teoría de los operadores constructivos. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niños. Vol.1: Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano* (pp.208-227). Madrid: Alianza Editorial.
- (1980): Constructive problems for constructive theories: the currente relevance of Piaget´s work and a critique of information-processing stimulation psychology. En R.H. Kluwe y H. Spada (Eds.). *Developmental Models of Thinking*. London: Academic Press.
- Patterson, M. L., & Werker, J. F. (2003): Two-month-old infants match phonetic information in lips and voice. En *Developmental Science*, 6(2), 191-196.
- Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucy (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles (Trad. Castellana, *La Nueva Retórica-Tratado de a argumentación*. Madrid: Gredos, 1989)
- Pérez, Miguel José. (1993): Estructuras paralelísticas en el lenguaje infantil. Algunos ejemplos de su expresividad en el habla de niños de 2 a 6 años. En *Lenguaje y textos*, 4: 21-53. Universidad de la Coruña ISSN: 1133-4770
- (1995): Un sorprendente recurso poético en el habla infantil: la histerología. *Didáctica*, 7, 89-106, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.

- (1992): Lenguaje infantil: análisis de tres procedimientos expresivos. En *Didáctica*, 4, 157-205. Editorial Complutense, Madrid. 1992.
- Pérez Pereira, M. y Castro, J. (1988): "Fenómenos transicionales en la adquisición del lenguaje". En *Infancia y aprendizaje*, 43, 13-36.
- Pérez Pereira, M. (2013): Desarrollo del lenguaje. Comp. Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. *Desarrollo psicológico y educación. Vol.I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza editorial, pp. 227-256.
- Perinat, A.; Lalueza, J.L. y Sadurní, M. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perkins, David. (2002): "Standard Logic as a model of reasoning: the empirical critique". En *Handbook of the Logic of Argument and Inference: The Turn Towards the Practical*. Ámsterdam: Elsevier Science, pp.187-225.
- Peronard, M. (1991): Antecedentes ontogenéticos de la argumentación. En E. L. Traill (Coord.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch, Vol. 3* (pp. 417-443): México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piaget, Jean. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé (El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972)
- (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: PUF (La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1975)
- (1936): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel- Paris: Delachaux-Niestlé (Ed. Cast: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969):
- (1937): *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux- Niestlé (Ed. Cast: *la construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1965)
- (1946): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux- Niestlé (Ed. Cast: *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961):
- (1947): *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Collin (Ed. Cast.: *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983):
- (1975): *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. (Ed. Cast: *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1978)

- (1986): *La epistemología genética*. 1ª ed. Madrid: Debate.
- (1987): (Trad. Nuria Vidal). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, D.L.
- (2000): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. 1ª ed., 3ª reimp. Barcelona: Crítica.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. Nueva York: William Morrow.
- Plantin, Ch. (1997): "L'argumentation dans l'émotion", *Pratiques* 96, cresef, París, pp. 81-100.
- (1998): "Introducción. La argumentación: entre la enunciación y la interpretación". En *Escritos*, Revista de ciencias del lenguaje. Número 17-18, enero-diciembre, pp. 7-21.  
[http://www.comunicacion.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/35/1/7-21.pdf](http://www.comunicacion.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/35/1/7-21.pdf).
- (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Platón. (2009). *Diálogos. Obra selecta Español*. ( Ed. Rev. Patricio Azcárate). Madrid: Edaf, 2009.
- (2010). Fedro. Introducción, traducción, notas y comentario de Amando Poratti. Madrid: Tres Cantos
- (2014). *Diálogos*. 2ª ed. (trad. y notas Conrado Eggers, María Isabel Santa Cruz, Alvaro Vallejo, Néstor Cordero, María Angeles Durán y Francisco Lisi). Madrid: GredosObras Completas, Tomo 1 al 10 Edición de Patricio Azcárate: Madrid.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993): Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365-395.
- Poulin-Dubois, Diane; Serbin, Lisa; Kenyon, Brenda, Derbyshire, Alison. (1994): "Infant's intermodal knowledge about gender". En *Developmental Psychology* 30 (3): 436-442.
- Poulin-Dubois, Diane; Sen, Maya; Eichstedt, Julie. (2000): Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. En *International Journal of behavioral development* 25 (1): 7-15.
- Pratkanis, A. R. (2000): Altercasting as an influence tactic. In D. J. Terry & M. A. Hagg (Eds.), *Attitudes, behaviour and social context: the role of norms and group membership* (pp. 201-226): Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Ass.

- Pruden, S. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Hennon, E. A. (2006). The birth of words: Ten-month-olds learn words through perceptual salience. *En Child Development*, 77, 266-280.
- Puelles, Millán.(2001): *Fundamentos de Filosofía*. Ed. Rialp, Madrid.
- Rapanta, Chrysi; García-Mila, Merce y Gilabert, Sandra (2013): What is Meant by Argumentative Competence? An Integrative review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *En Review of Educational Research*, December 2013, Vol. 83, No. 4, pp. 483-520.
- Reeder, K., y Shapiro, J. (1997): Children's attributions of pragmatic intentions and early literacy. *En Language Awareness*, 6, 17-31.
- Reddy, V. (1999): Prelinguistic communication. En M. Barret (Ed.) *The Development of language* (pp. 25-50): Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Repacholi, B. M., y Gopnik, A. (1997): Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *En Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Reygadas, Pedro; Haidar Julieta. (2001): Hacia una teoría integrada de la argumentación. México, Redalyc, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VII, núm. 13, junio.
- Richards, D.D., y Siegler, R.S. (1984): The effects of task requirements on children's life judgments. *Child Development*, 55, 1687-1696.
- Rogoff, B. y Mistry, J. (1985). Memory development in cultural context. En M. Pressley y C. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory in children* (pp.117-142). Nueva York: Springer-Verlag.
- Rivière, A. (1991): *Objetos con mente*. Madrid: Alianza editorial.
- Rodrigo, M.J. y De Vega, M. (1996): Children's pointing to objects in memory-based egocentric layouts. *En Psychologische Beiträge*, 38, 435-450.
- Rodrigo, M.J. (1982): La crisis de la noción de estructura lógica. *En Infancia y Aprendizaje*, 17, 115-126.
- (2013): "Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años". *En Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 1 Comp. Jesús Palacios, et.al. Madrid: Alianza Editorial, pp.201-225.



- Rossano, Federico; Carpenter, Malinda y Tomasello, Michael. (2012): One-year-old-infant's follow Other's voice direction. En *Psychological Science* 23 (11): 1298-1302.
- Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M., y Boyes-Braem, P. (1976): Basic objects in natural categories. En *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Rovee-Collier, C. (1995): Time Windows in cognitive development. En *Developmental Psychology*, 31: 147-169.
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F. Mahdhaoui, A., Muratori, F, et al. (2013): Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Sistematic Review). En *PLoS ONE* 8(10).
- Samter, W. (2003): Friendship interaction skills across the life span. En J. Green y P. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp.637-684). MAhwah, NJ: Lawrence Erlabum ASsociates.
- Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957): *Patterns of child rearing*. Illinois: Row & Peterson.
- Salcedo Fernández, Antonio. (2008): *Anatomía de la persuasión*. ESIC Editorial, Madrid.
- Samter, W. (2003): Friendship interaction skills across the life span. En J. Greene y P. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*, pp. 637-684. Mahwah, NJ: Lawrence Erlabum Associates.
- Sapir, E. (1929): The Status of Linguistics as a Science. In E. Sapir (1958): *Culture, Language and Personality* (ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press.
- Scholtz, Z. Sadeck, M., Hodges, M., Lubben, F. & Braund, M. (2006): Argumentation about data: learner's ability to think critically. En C. Malcom (Ed.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the South African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education* (pp. 658-664): South Africa: SAAEMSTRE.
- Searl, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992): *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Madrid: EOS.

- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serra Raventós, M. et al.(2003): *Adquisición Lenguaje*. Ed. Ariel, España.
- Shatz, M. (1978). Children's comprehension of their mothers' question directives. E *Journal of Child Language*, 5, 39-46.
- Shatz, M., y Gelman, R. (1973): The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of society for Research in Child Development*, 38, Serial No. 152.
- Skinner, B.F. (1974): *About behaviourism*. London: Cape.
- (1977): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- (1981): *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Siegel, L.; Brainerd, Ch. (1982): Alternativas a Piaget: ensayos críticos sobre la teoría. Madrid: Pirámide.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin, (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart & Winston
- (1996): From "Thought and language" to "think for speaking". Rethinking linguistic relativity, en *Proceedings of the Annual Meeting of Berkeley Linguistics Society*, 3(17), 70-96.
- Snow, C., Perlmann, R., Gleason, J.B., y Hooshyar, N. (1990): developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge. En *Journal of Pragmatics*, 14, 289-305.
- Snow, C. y Blum-Kulka, S. (2002): From home to school: School-age children talking with adults. En S. Blum-Kulka y C.Snow (Eds.), *Talking to adults: The Contribution of Multi-party Discourse to language Acquisition* (pp. 327-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sommerville, J. A., & Woodward, A. L. (2005): Pulling out the intentional structure of human action: The relation between action production and processing in infancy, *Cognition*, 119(2),197-215. doi: 10.1016/j.cognition.2003.12.004
- Spelke, E. S., Phillips, A. T., & Woodward, A. L. (1995): Infants' knowledge of object motion and human action. In A.J. Premack, D. Premack, & D. Sperber

- (Eds.) *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (pp.44-77), Oxford: Oxford University Press, New York, NY: Clarendon Press.
- Stampe, D. (1969): The acquisition of phonemic representation. En *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 443-454.
- Stein, N. y Miller, C. (1993): A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory, and reasoning. En *Argumentation*, 7(2), 183-204.
- Stein, N. y Albro, E.R. (2001): The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation, *Discourse Processes* 32(2-3), 113-33.
- Stein, N. y Bernas, R. (1999): The early emergence of argumentative knowledge skills. En G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) & J. Andriessen & P. Coirier (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp. 97-116): Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stoel-Gammon, C. y Menn, L. (1997): "Phonological development: learning sounds and sounds patterns". En J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Adolph, K. E. (2005). Social referencing in infant motor action. In B. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication*, (pp. 145-164). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Caciroti, N. y Marchman, V. (2008): Baby's first 10 words. En *Developmental Psychology*, 44(4), 929-938.
- Tasset, Jean- Marie. (1980): *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Thelen, E. (1995): Motor development: a new synthesis. *American Psychologist*, 50, 79-95.
- Tinbergen, Niko. (1954): *An objectivistic study of the innate behavior of animals*. Leiden: E.J. Brill.
- Tindale, C. (1999): *Acts of Arguing: A Rethorical Model of Argument*. Albany: SUNY Press.
- Tomasello, Michael. (1995): Joint attention as social cognition. En C. Moore y P.Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlabum.

- Tomasello, M., y Haberl, K. (2003): Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. En *Developmental Psychology*, 39, 906-912.
- Tomasello, M.; Carpenter, M.; Call, J.; Behne, T y Moll, H. (2005) "Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition". En *Behav Brain Sci. Oct*; 28(5):675-91; discussion 691-735.
- Tomasello, Michael, y Carpenter, Malinda. (2007): Shared Intentionality. En *Developmental Science* 10:1, pp 121-125
- Tomasello, M. y Mannle, S. (1985): Pragmatics of sibling speech to on-year-olds. En *Child Development*, 56, 911-917.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. y Ewert, B. (1990): Young Children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Toulmin, S.E. (1958): *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2007): *Los usos de la argumentación*. Trad. María Morrás y Victoria Pinesa. Pub. Barcelona: Península.
- Trevarthen, C. (1979): Instincts for human understanding and for cultural cooperation. Development in infancy. En M. von Cranach, W. Lepenies y D. Ploog (Eds.), *Human ethology. Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. (1993): *Reconstructing Argumentative Discourse*. Alabama, The University of Alabama Press.
- (2001): *Crucial concepts in argumentation theory*. Amsterdam University Press.
- (2010): *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- (2012): Maniobras estratégicas: combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo. En *Acta poética*, Vol 33, n° 1, pp 19-47.
- Van Eemeren, F.; R. Grootendorst. (1984). Speech Acts in Argumentation Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion. Dordrecht, Cinnaminson, Mouton de Gruyter, Foris/Berlin.

- (1992): *Argumentation, Communication and Falacies*. (Trad. Cast. López, C. y Vicuña, A.M., *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002.)
- Vega Reñon, Luis. (2008): “La argumentación a través del espejo de las falacias”. En *De Falacias. Argumentación y Comunicación*. Ed. Biblos, Buenos Aires, pp.193-199.
- (2003): *Si de argumentar se trata*. Barcelona, Montecinos.
- Vigo, Alejandro. *Aristóteles. Una Introducción*. Instituto de estudios de la sociedad (IES), Santiago, 2007.
- Villar, F. (2001): El enfoque constructivista de Piaget. En *Psicología evolutiva y psicología de la educación* (cap. 5):  
[http://personales.ya.com/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_05\\_piaget.pdf](http://personales.ya.com/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf)
- Vila, I. (2013): Los inicios de la comunicación, representación y el lenguaje. Comp. Jesús Palacios, et al., *Desarrollo Psicológico y Educación*., Madrid, Alianza Editorial, pp.133-147.
- Vygotski, Liev. (1932-1934/1996): “El primer año”. En L.S. Vygotski. *Obras Escogidas. Vol IV. Psicología infantil* (pp. 275-318): Madrid: Aprendizaje –Visor.
- (1934/ 1993): “Pensamiento y Lenguaje”. En L.S. Vygotski. *Obras Escogidas* (vol II, pp. 9-348): Madrid: Visor.
- (1962). *Thought and language [electronic resource]*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press (Ed. Cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).
- Völsing, Paul-Ludwig. *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*, Schöningh, 1981.
- Vuyk, R. (1984): Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980. Vol. I. Madrid: Alianza (Ed. original 1981).
- Vuyk, R. (1985): Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980. Vol. II. Madrid: Alianza (Ed. original 1981).
- Walk, R. D. y Gibson, E.J. (1961): The visual Clift. En *Scientific American*, 202, 64-71.
- Wallon, Henri. (1932): “La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois á 3 ans”. *Journal de Psychologie*, 29, 744-785 (Ed. Cast. En H. Wallon, *Psicología del*

- niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*, vol. II, pp. 341-371. Madrid: Pablo del Río editor, 1980)
- (1946): *Psicología aplicada*. Buenos Aires. Editorial Futuro.
- (1976): *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Ed. Nueva Visión, Bs As, Argentina, 1976.
- Ward, S. (2001): *Babytalk*. Madrid: Debate.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006): Cooperative activities in young children and chimpanzees. En *Child Development*, 3, 640-663.
- Watson, J.B. (1914): *Behavior: An introduction to comparative psychology*. Nueva York: Holt.
- (1914): *Behaviorism* (Ed. Rev.). Nueva York: Norton.
- Weiss, D. y Sachs, J. (1991): "Persuasive strategies used by preschool children". En *Discourse Processes*, 14, 55-72.
- Werker, J.y Curtin, S. (2005): PRIMIR: A Developmental framework of infant speech processing. En *Language Learning and development*, 1(2), 197-234.
- Werker, J.; Yeung, H. (2013): Lip Movements Affect Infant's Audiovisual Speech Perception. En *Psychological Science*, May, Vol. 24, N° 5, 603-612.
- Werker, J.; Yeung, H.; Yoshida, K. (2012): *How Do Infants Become Experts at Native-Speech Perception?* En *Psychological Science* 08/2012; 21(4):221-226.
- Werker, J.; Cohen, L.B.; Lloyd, V.L., Casasola, M y Stager, C.L. (1998). Acquisition of word-object associations by 14-month-old infants. En *Dev Psychol.*, Nov; 34(6), 1289-309.
- Wertheimer, Max. (1978): *Productive Thinking*. Greenwood Press.
- Willard, C.A. (1983): *Argumentation and the Social Grounds of Knowledge*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Woods, J. y Walton, D. (1989): *Fallacies: Selected papers 1972-1982*. Berlin y Nueva York: Foris de Gruyter.
- (1992): *Critique de l'argumentation-logique des sophisms ordinaires*. París: Kimé.
- Woodward, A. L. (1999). Infants' ability to distinguish between purposeful and non-purposeful behaviors, *Infant Behavior and Development*, 22(2), 145-160. doi: 10.1016/S0163-6383(99)00007-7

- Woodward, A. L., Sommerville, J. A., & Guajardo, J. J. (2001). How infants make sense of intentional action. In B. Malle, L. Moses, & D. Baldwin (Eds.) *Intentions and intentionality: Foundations of Social Cognition* (pp.149-169). Cambridge, MA: MIT Press.
- Woodward, A. L. (2005): Infants' understanding of the actions involved in joint attention. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, and J. Roessler (Eds.) *Joint attention: Communication and other minds* (pp. 110-128): Oxford: Oxford University Press.
- Woodward, A. L., y Guajardo, J. J. (2002): Infants' understanding of the point gesture as an object-directed action. En *Cognitive Development*, 17(1), 1061-1084. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00074-6.
- Wynn, K. (1992): Addition and subtraction by human infants. En *Nature* 358, 749-750, doi: 10.1038/358749a0.
- Young-Brown, G., Rosenfeld, H.M., Horowitz, F.D. (1977): "Infant discrimination of facial expressions". En *Child Development*, 49, 555-562.
- Yule, G. (1997): *Referential Communication Tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010): Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. En *Discourse Society*, 21(2), 211-233.

# ANEXOS

---





# ANEXO 1

## La adquisición/aprendizaje del lenguaje y habilidades argumentativas en niños con edades comprendidas entre 3 y 6 años

Responsable: Dr<sup>a</sup>. Elena Garayzábal Heinze, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, España

---

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Un grupo de investigadores, bajo la coordinación de la Profesora Elena Garayzábal Heinze, profesora Titular del Departamento de Lingüística General de la Universidad Autónoma de Madrid (España) está llevando a cabo un estudio sobre el desarrollo de habilidades argumentativas en niños entre 3 y 6 años de edad.

Para tal efecto, se llevarán a cabo un conjunto de procedimientos de evaluación del desarrollo lingüístico y comunicativo.

Dicha investigación requiere la recogida de datos lingüísticos de niños en un ambiente cotidiano como puede ser el relato de un cuento adaptado a su edad y entendimiento. En este sentido, solicitamos su colaboración para realizar una entrevista en forma de juego narrativo a su(s) hijo/a(s) y aplicar el siguiente procedimiento en los procedimientos arriba descritos.

1. En primer lugar, habrá una primera toma de contacto con el niño y posteriormente con la historia del cuento, a través del **visionado de la película** en dibujos animados del mismo..  
.
2. En segundo lugar, y no en el mismo día, se llevará a cabo una recogida de datos (videgrabada) siguiendo un diseño semiestructurado de recogida de información a partir de la interacción investigador/niño y a partir del cuento en soporte papel.  
La entrevista propiamente dicha consistirá en solicitar a los niños que narren en parejas y con sus propias palabras el cuento ante las investigadoras
3. Se prevé que cada entrevista tendrá una duración media de 25 minutos.

Los datos de este estudio serán confidenciales. Los resultados globales por grupos de participantes se divulgarán públicamente, de modo que en ningún momento la información proporcionada lleve a la identificación de los participantes o sus familias.

### ***Consentimiento***

Fui informado/a, de los objetivos y procedimientos del estudio, acepto participar en el proyecto y autorizo la participación de mi hijo/a \_\_\_\_\_, permitiendo que los datos recogidos sean utilizados de forma completamente anónima y confidencial en presentaciones públicas, congresos científicos y publicaciones.

Nombre del niño/a: .....

Fecha de nacimiento: .....

Colegio: .....

Curso y grupo: .....

### ***Tache lo que no proceda***

Audio

Vídeo

Ninguno

Ambos

### **Firma padre**

### **Firma madre**

### **Datos Generales** (complete o rodee lo oportuno)

#### **Datos del padre:**

Teléfono de contacto:

Correo electrónico:

Nacionalidad:

Formación:

#### **Datos de la madre:**

Teléfono de contacto:

Correo electrónico:

Nacionalidad:

Formación:

Lugar \_\_\_\_\_ y  
fecha \_\_\_\_\_

Tutor

responsable:

El \_\_\_\_\_  
investigador \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### CAPERUCITA ROJA:<sup>141</sup>

Érase una vez una niña tan dulce y cariñosa, que robaba los corazones de cuantos la veían; pero quien más la quería era su abuelita, a la que todo le parecía poco cuando se trataba de obsequiarla. Un día le regaló una caperucita de terciopelo colorado, y como le sentaba tan bien y la pequeña no quería llevar otra cosa, todo el mundo dio en llamarla «Caperucita Roja». Díjole un día su madre:

- Mira, Caperucita: ahí tienes un pedazo de pastel y una botella de vino; los llevarás a la abuelita, que está enferma y delicada; le sentarán bien. Ponte en camino antes de que apriete el calor, y ve muy formalita, sin apartarte del sendero, no fueras a caerte y romper la botella; entonces la abuelita se quedaría sin nada. Y cuando entres en su cuarto no te olvides de decir «Buenos días», y no te entretengas en curiosear por los rincones.

- Lo haré todo como dices - contestó Caperucita, dando la mano a su madre. Pero es el caso que la abuelita vivía lejos, a media hora del pueblo, en medio del bosque, y cuando la niña entró en él encontróse con el lobo. Caperucita no se asustó al verlo, pues no sabía lo malo que era aquel animal.

- ¡Buenos días, Caperucita Roja!

- ¡Buenos días, lobo!

- ¿Adónde vas tan temprano, Caperucita?

- A casa de mi abuelita.

- ¿Y qué llevas en el delantal?

- Pastel y vino. Ayer amasamos, y le llevo a mi abuelita algo para que se reponga, pues está enferma y delicada.

---

<sup>141</sup> Fuente: [http://www.rinconcastellano.com/cuentos/grimm/grimm\\_caperucita.html](http://www.rinconcastellano.com/cuentos/grimm/grimm_caperucita.html)

- ¿Dónde vive tu abuelita?

- Bosque adentro, a un buen cuarto de hora todavía; su casa está junto a tres grandes robles, más arriba del seto de avellanos; de seguro que la conoces - explicóle Caperucita.

Pensó el lobo: «Esta rapazuela está gordita, es tierna y delicada y será un bocado sabroso, mejor que la vieja. Tendré que ingeniármelas para pescarlas a las dos». Y, después de continuar un rato al lado de la niña, le dijo:

- Caperucita, fíjate en las lindas flores que hay por aquí. ¿No te paras a miraras? ¿Y tampoco oyes cómo cantan los pajarillos? Andas distraída, como si fueses a la escuela, cuando es tan divertido pasearse por el bosque.

Levantó Caperucita Roja los ojos, y, al ver bailotear los rayos del sol entre los árboles y todo el suelo cubierto de bellísimas flores, pensó: «Si le llevo a la abuelita un buen ramillete, le daré una alegría; es muy temprano aún, y tendré tiempo de llegar a la hora». Se apartó del camino para adentrarse en el bosque y se puso a coger flores. Y en cuanto cortaba una, ya le parecía que un poco más lejos asomaba otra más bonita aún, y, de esta manera penetraba cada vez más en la espesura, corriendo de un lado a otro.

Mientras tanto, el lobo se encaminó directamente a casa de la abuelita, y, al llegar, llamó a la puerta.

- ¿Quién va?

- Soy Caperucita Roja, que te trae pastel y vino. ¡Abre!

- ¡Descorre el cerrojo! - gritó la abuelita -; estoy muy débil y no puedo levantarme.

Descorrió el lobo el cerrojo, abrióse la puerta, y la fiera, sin pronunciar una palabra, encaminóse al lecho de la abuela y la devoró de un bocado. Púsose luego sus vestidos, se tocó con su cofia, se metió en la cama y corrió las cortinas.

Mientras tanto, Caperucita había estado cogiendo flores, y cuando tuvo un ramillete tan grande que ya no podía añadirle una flor más, acordóse de su abuelita y reemprendió presurosa el camino de su casa. Extrañóle ver la puerta abierta; cuando entró en la habitación experimentó una sensación rara, y pensó: «¡Dios mío, qué angustia siento! Y

con lo bien que me encuentro siempre en casa de mi abuelita». Gritó:

- ¡Buenos días! - pero no obtuvo respuesta. Se acercó a la cama, descorrió las cortinas y vio a la abuela, hundida la cofia de modo que le tapaba casi toda la cara y con un aspecto muy extraño.

- ¡Ay, abuelita! ¡Qué orejas más grandes tienes!

- Son para oírte mejor.

- ¡Ay, abuelita, vaya manos tan grandes que tienes!

- Son para cogerte mejor.

- ¡Pero, abuelita! ¡Qué boca más terriblemente grande!

- ¡Es para tragarte mejor!

Y, diciendo esto, el lobo saltó de la cama y se tragó a la pobre Caperucita Roja. Cuando el mal bicho estuvo hartado, se metió nuevamente en la cama y se quedó dormido, roncando ruidosamente.

He aquí que acertó a pasar por allí el cazador, el cual pensó. «¡Caramba, cómo ronca la anciana! ¡Voy a entrar, no fuera que le ocurriese algo!». Entró en el cuarto y, al acercarse a la cama, vio al lobo que dormía en ella.

- ¡Ajá! ¡Por fin te encuentro, viejo bribón! - exclamó -. ¡No llevo poco tiempo buscándote!

Y se disponía ya a dispararle un tiro, cuando se le ocurrió que tal vez la fiera habría devorado a la abuelita y que quizás estuviese aún a tiempo de salvarla. Dejó, pues, la escopeta, y, con unas tijeras, se puso a abrir la barriga de la fiera dormida. A los primeros tijerazos, vio brillar la caperucita roja, y poco después saltó fuera la niña, exclamando: - ¡Ay, qué susto he pasado! ¡Y qué oscuridad en el vientre del lobo!

A continuación salió también la abuelita, viva aún, aunque casi ahogada. Caperucita Roja corrió a buscar gruesas piedras, y con ellas llenaron la barriga del lobo. Éste, al despertarse, trató de escapar; pero las piedras pesaban tanto, que cayó al suelo muerto.

Los tres estaban la mar de contentos. El cazador despellejó al lobo y se marchó con la piel; la abuelita se comió el pastel, se bebió el vino que Caperucita le había traído y se sintió muy restablecida. Y, entretanto, la niña pensaba: «Nunca más, cuando vaya sola, me apartaré del camino desobedeciendo a mi madre».

Y cuentan también que otro día que Caperucita llevó un asado a su anciana abuelita, un lobo intentó de nuevo desviarla de su camino. Mas la niña se guardó muy bien de hacerlo y siguió derechita, y luego contó a la abuela que se había encontrado con el lobo, el cual le había dado los buenos días, pero mirándola con unos ojos muy aviesos.

- A buen seguro que si no llegamos a estar en pleno camino, me devora.

- Ven - dijo la abuelita -, cerraremos la puerta bien, para que no pueda entrar.

No tardó mucho tiempo en presentarse el muy bribonazo, gritando: - Ábreme, abuelita; soy Caperucita Roja, que te traigo asado.

Pero las dos se estuvieron calladas, sin abrir. El lobo dio varias vueltas a la casa y, al fin, se subió de un brinco al tejado, dispuesto a aguardar a que la niña saliese al anochecer, para volver a casa; entonces la seguiría disimuladamente y la devoraría en la oscuridad. Pero la abuelita le adivinó las intenciones. He aquí que delante de la casa había una gran artesa de piedra y la anciana dijo a la pequeña: - Coge el cubo, Caperucita; ayer cocí salchichas, ve a verter el agua en que las cocí.

Hízolo así Caperucita, y repitió el viaje hasta que la artesa, estuvo llena. El olor de las salchichas subió hasta el olfato del lobo, que se puso a husmear y a mirar abajo hasta que al fin, alargó tanto el cuello, que perdió el equilibrio, resbaló del tejado, cayó de lleno en la gran artesa, y se ahogó. Caperucita se volvió tranquilamente a casita sin que nadie le tocara ni un pelo.

## ANEXO 3

### Protocolo: Propuestas de preguntas durante relato de caperucita roja en grupo

---

¿Qué cuento es?

¿A quién ves ahí? ¿Quiénes están ahí?

¿De quién es la casita?

¿Quiénes están ahí?

¿Cómo está vestida? ¿Qué lleva puesto?

¿Qué lleva en las manitas?

¿Dónde está?

¿Por qué la miran los pajaritos?

¿Está triste o contenta caperucita?

¿Por qué crees que está contenta/triste?

¿Qué tiempo hace: frío/calor/llueve/nubes?

¿Dónde están, qué cosas hay en ese lugar?

¿Quiénes son?

¿Qué está pasando ahí?

¿Qué le pide la mamá a caperucita?

¿Qué cosas tiene la cestita?

¿Por qué tiene que llevarle cosas a la abuelita?

¿Qué le ha dicho su mamá que no debe hacer? ¿Con qué le ha dicho su mamá que tenga cuidado?

¿Qué pasa?

¿Tiene miedo caperucita?

¿Tiene miedo el lobo?



¿Qué quiere el lobo: las flores/la cestita/a caperucita?

¿Qué está pasando? ¿Habla con el lobo?

Van conversando y ¿qué le cuenta caperucita al lobo? Le cuenta algo el lobo a caperucita?

¿Qué piensa el lobo?

¿Se aleja el lobo? ¿Y por qué se aleja? ¿Qué quiere hacer?

¿Qué hace caperucita? ¿Coge flores? ¿Se distrae otra vez?

¿Cómo está la abuelita: contenta/triste/sorprendida?

¿Sabe la abuelita que viene el lobo? ¿Cree que es caperucita?

¿Qué quiere hacer el lobo? ¿Por qué está el lobo en casa de la abuelita?

¿Dónde está caperucita?

¿Qué hace el lobo en la cama de la abuelita?

¿Qué ropa lleva el lobo? ¿Qué se ha puesto en la cabeza, en el cuerpo? ¿Está disfrazado?

¿Dónde está la abuelita?

¿Cómo se comió a la abuelita?

¿A qué está esperando el lobo? ¿Espera a alguien el lobo?

¿Quién ha llegado a casa de la abuelita?

¿Qué tiene en las manos: cestita/flores?

¿Ha llegado tarde caperucita? ¿Por qué?

¿Qué está viendo caperucita? ¿Con quién habla? ¿Qué le pregunta?

¿Cree que es su abuelita?

¿Qué pregunta caperucita?

¿Qué responde el lobo?

Y ¿qué pasa al final?

¿Cómo está caperucita: contenta/triste/ con miedo/confundida?

¿Y el lobo: porque tiene la lengua así? ¿Tiene hambre/sueño/sed? ¿Qué hace el lobo?

¿Qué pasa ahí?

¿Hay algún ruido extraño?

¿De dónde viene caperucita?

¿Ha hecho algo mal? ¿Qué ha hecho mal?

¿Qué hace el cazador?

¿A quién tenía en su barriga el lobo?

¿El lobo está dormido/desperto?

¿Qué le ponen en la barriga al lobo?

¿Por qué le ponen piedras en la tripa?

¿Qué le pasa al lobo cuando despierta?

¿El lobo se ha portado: bien/mal? ¿Por qué?

¿Qué hace caperucita/abuelita?

¿Están contentas/tristes? ¿Por qué?

¿Qué le dice caperucita a su abuelita (perdón)? ¿Por qué?

¿Se ha portado bien/mal?

**Y COLORIN COLORADO, ESTE CUENTO SE HA ACABADO**

*Fin*

## **ANEXO 4**

### **CORPUS FRAGMENTOS ARGUMENTATIVOS GRUPO I, II Y III**

#### **GRUPO I**

**Transcripción N°1 (20100621101020.mpg): 3 a 4 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Sergio**

**H2: Guillermo**

**Fragmento 1: de 18-30**

30 E1: ¿y qué hacen?/chicos/¿qué hacen?/guillermo // ¿qué hacen aquí caperucita roja y/ la abuelita?/¿qué le regala?

31 H2: están ha

32 E1: ¿están?

33 H2: habrando

34 E1: sí/y mira lo que tiene en la mano la abuelita/¿una sorpresa?

35 H1: una

36 H2: tiene una camiseta

37 E1: sí/con qué mas

38 H1: una chaqueta

39 E1: sí/que además ¿es de color?

40 H1: rosa

41 E1: o rojo /[por eso] le llaman?

H1:[rojo]

42 H2: mira/ee/aquí ya salió el lobo

**Fragmento 2: de 47-67**

68 H2: y a y aquí/ QUE SALIÓ EL LOBO

69 E1: °(aaah)°

70 H2: y se encuentra con caperucita  
 71 E1: ¿sííí?  
 72 H2: y se la quiere comer  
 73 E1: ¿sííí?  
 74 H2: sí/ se la quiere comer  
 75 E1: ¡no me digas!/ ¿eh guillermo?  
 76 H2: sí se la quiere comer  
 77 E1: ¿se la quiere comer?/sergio/¿se la quiere comer?  
 78 H2: sí se la quiere comer/a caperucita/porque ¡tiene unos dientes!  
 79 E1: (risas) ¿quien tiene dientes así?  
 80 H2: el [lobo]  
 H1: [(indica con el dedo la imagen del lobo)]  
 81 E1: ¡oh!  
 82 H2: se quiere comer a caperucita  
 83 E1: ¿ah sí?/¿sergio?  
 H1: (asiente)  
 84 H2: sí porque [es malo]  
 E1: [mm]  
 85 E1: ¿es malo?  
 86 H2: sí es malo  
 87 H1: pero tiene unos dientes grandes  
 88 E1: grandes grandes

### **Fragmento 3: de 97-116**

117E1: ¿ah sí?/¿se ha acabado tan rápido?/ pero yo os quiero preguntar una cosa porque yo no me he quedado tranquila ¿eh?/ yo no me he enterado muy bien de/porqué leee disparan al lobo y ha sido malo/¿qué ha hecho?  
 118H2: pues comerse a caperucita y a la buela  
 119E1: ¿se las come a las dos?  
 120H1: sí se las come a las dos  
 121E1: ¡ah!/y es por eso ¡tiene esta tripa tan grande!  
 122H2: sí tiene una tripa tan grande  
 123E1: oye/y caperucita ¿se ha portado bien o se ha portado mal/sergio?

124H2: se ha portado bien

125E1: ¿seguro?/yo creo que se ha portado un poco mal ¿eh?

126H2: ¿por qué?

127E1: ¿por qué?/a ver/pensad un poquito/a ver/¿porqué creéis que se ha portado bien o mal?/¿se ha portado bien?

128H2: se ha portado mal

129E1: ¿porqué?/¿a ver?

130H2: p/por//¿me lo cuentas tú?

131E1: no mejor me lo cuentas tu porque yo no estoy segura de lo que voy a decir/prefiero que me lo cuentes tú/ y yo te digo si estoy de acuerdo o no

132H2: eeh/ se ha acercado a la cama/ aah( suspira)/pero está el lobo/ ooh(suspira)/dentro de la cama

133E1: ¿sííí?

134H2: sí

135E1: ¡ah!/y se ha acercado a la cama y no se tenía que haber acercado

136H2: no/porque no

**Grupo I Transcripción N°2 (20100617095007): 3 a 4 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Carlota**

**H2: Guillermo**

**Fragmento 1: de 79-0084**

79. E1: se disfraza//guillermo/bueno tú le puedes ayudar ¿eh guillermo? a carlota//¿se disfraza?

El lobo/¿de quién se disfraza?

80. H1: [de abuelita]

81. H2: [de abuelita]

82. E1: y ¿porqué?

83. H2: porque/es que como ya se ha- se ha comido a la abuelita/ se disfraza de-de- con su pijama/ ya está

H1: (acerca más el libro hacia ella)

84. E1: ¡ah vale! y así- así se esconde ¿verdad? y – y cuando llega caperucita a casa de la abuelita/¿qué ocurre?

**Fragmento 2: de 0152-0171**

152. E2: yaa//cuéntenme/ ¿hay alguien que se haya portado realmente mal en el cuento?/¿quien se ha portado- quien se ha portado mal en el cuento?/¿a ver?

153. H2: EL-EL LOBO FERROZ

154. E2: el lobo feroz

155. H2: y se-[ y a- y a-y ésta] también nos ha gustado

i. E2: [¿Por qué]

156. E2: ¿por qué se ha portado mal el lobo?

157. H2: ¿sabes? como/eh/ [sabes como / nno hemos contado?]

158. H1: (se muerde la uña) [porque tenía hambre/ y quería comer]
159. E2: porque quería comer/ [¿por eso se ha portado mal?]
- ii. H2: [¿Sabes como los hemos contado?]
160. H1: (asiente)
161. E1: y [cuando yo]/ °(eespeerate)° (mirando a H2)
162. H2: [¿sabes como nos / nno hemos contado?]
163. E2: y cuando yo quiero comer ¿también me porto mal?
164. H1: (asiente con la cabeza)
165. H2: (niega con la cabeza)
166. E2: ¡en serio!
167. H2: NO
168. E2: ¿porqué se ha portado mal el lobo entonces?
169. H2: porque es que- como/ e-no quería/que e-ixistiera caperucita roja y la abuelita y el cazador
170. E2: aah
171. H2: se comió a caperucita/ a-al cazador y a la abuelita

### **Fragmento 3: de 0172 a 0186**

- 186 H1: nadie (arrastrando las manos por la mesa)
- 187 E2: ¿nadie más?
- 188 H2: sí(levantando la mano)
- 189 E2:¿a ver?/¿quién?
- 190 H2: EL CAZADOR
- 191 E2: ¿se ha portado mal?
- 192 H2: sí [porque]/ porque le ha disparado al lobo así *pium*
- E2: [oh! Madre mía! ¿porqué?]
- 193 E2: y eso es malo/ que la haya disparado al lobo
- 194 H2: si
- 195 E2: ¿qué crees tú?(mirando a H1) ¿es malo el cazador también?
- 196 H1: (asiente con la cabeza)
- 197 E2: ¿es malo el cazador también?
- 198 H1: (asiente con la cabeza)
- 199 H2: pero ((XXX))

200 E2: y caperucita roja ¿cómo se ha portado?

**Fragmento 4: 0186 - 0199**

200 E2: y caperucita roja ¿cómo se ha portado?

201 H1: bien

202 E2: [¿siempre bien?]

H2: [((XXX))]

203 E2: ¿Siempre bien caperucita? ¿ha sido siempre buena?

204 H2: y la abuelita

205 E2: ¿ha sido siempre buena caperucita?

206 H2: y la abuelita también

207 E2: y qué me dicen de que ha desobedecido y se ha ido por el camino y [no se ha ido por el ca]

H2: [sendero]

208 E2: yaa// y ¿qué ha pasado ahí? ¿se ha portado bien?

209 H2: no

210 E2: a ver/¿porqué?

211 H2: porque es que/ como ha ido/ por este camino/ se encontró con el lobo

212 E2: ya ya/ entonces ahí no anduvo tan bien la cosa//bueno/ muchas gracias/[ chicos muchas gracias]//un besito/ mmua/ un besito/ muchas gracias/ y vamos a elegir(el premio)

213 H2: ¡nos va a dar algún premio!



**Grupo I Transcripción N°3 (20100621093025): 3 a 4 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Beatriz**

**H2: Nicolás**

**Fragmento 1: De 0022-0029**

- 22 H2: (pasa otra hoja) otro lobo que/eh malo  
23 E1: ¿es malo?/¿porqué es malo?  
24 H2: poedque sí poeque (inspira)/ [comé a] la caporucita  
H1: [po´que]  
25 E1: ¡ah!  
26 H1: y´abuelita  
27 H2: y la´buelita  
28 E1: ah!/¡se come a la caperucita y a la abuelita!  
29 H1: sí

**Fragmento 2: De 0052-0060**

- 60 H2: (va alejando el libro a medida que H1 se acerca) y mida/ la tdipita  
61 E1: a ver la tripi  
62 H2: (alejando el libro) ¡está gor da!  
63 E1: ¡ah sí!/¿porqué está gorda?  
64 H2: pod que sí/podque está gorda  
65 E1: porque tiene a caperucita el lobo dentro/¿como grandes?  
66 H1: (hace una mueca imitando a E1) sí  
67 E1: así/ grandes grandes  
68 H2: (mira a E1) sí

**Fragmento 3: De 0118-0128**

118. E1: está su muñeca/¿sí eh?/¿verdad?/oye y caperucita qué lleva puesto aquí/  
que le ha regalado algo su abuelita yo creo ¿no?/ ¿qué le ha regalado?
119. H2: umm
120. E1: ¿qué ha pasado aquí?
121. H2: una cosa
122. E1: que su caperucita roja/¿es un abrigo rojo?
123. H1: si
124. H2: con una capucha
125. H1 y H2 (asienten)
126. E1:¡ah! y por eso le llaman “Caperucita roja” ¿a que sí?
127. H1: sí
128. E1: eso sí me lo sé// y su mamá le dice

**Fragmento 4: De 0202-0206**

202. H1: padece a:buelita
203. E1: ¿sí?/¿porqué se parece a la abuelita?
204. H1: podque/podque está en su cama
205. E1: sí/porque está en su cama y además se ha puesto de- la ropita de  
a'buelita/ ¿verdad?//y ¿qué le dice- qué les dicen- que le dice caperucita / al lobo?
206. H2: no sé

**Grupo I Transcripción N°4 (20100621095128): 3 a 4 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Sofía**

**H2: Rocío**

**Fragmento 1: de 0015-0026**

- 27 E1: ¡ah!/¿y por qué se llama caperucita roja?  
28 H1: porque/porque °(ayúdame)° (le dice a H2)  
29 E1: °(¿no lo sabéis?)°  
30 H1 (Niega con la cabeza)  
31 H2: (niega con la cabeza)  
32 E1: ¿no?/ pues qué le regala su abuelita//una- ¿un abrigo rojo?  
33 H1: si  
34 E1: ¿con una?  
35 H1: capucha  
36 E1: roja/ ¿y por eso se llama?  
37 H2: [caperucita roja]

H1: [cita roja]

- 38 E1: claro/ ¿y qué hace un día su mamá?/¿qué le-que le está dando a caperucita?/  
mira/ un día *caperucita*/le dice su mamá

**Fragmento 2: De 0125-0129**

- 130 E1: se- ¿sí?/ ¿y el lobo?  
131 H1: muy mal  
132 E1: ¿sí?/¿por qué?  
133 H2: porque le comió a caperucita  
134 E1: claro/¿y la ¿buelita?

**Fragmento 3: De 0129-0139**

129. E1: claro/¿y la 'buelita?
130. H2: muy bien
131. E1: vale/ pero yo no creo- yo creo que caperucita se portó mal
132. H1: ¿por qué?
133. E1: eso digo yo/ ¿por qué creéis que creo yo que caperucita se portó mal?//  
es buena ¿eh?/ yo creo que caperucita es buena/ pero ¿porqué se portó mal?
134. H1: porque se metió a la casa- el/ lobo
135. E1: claro/se metió cerca del- se metió en el bosque/ y se encontró con el  
lobo/ y su mamá le había dicho?/¿qué les había dicho su mamá?
136. H1: (niega con la cabeza y hace un ruido con la lengua) clap clap
137. E1: ¿no os acordáis/ ¿rocío/ sofía?/ ¿qué le dijo su mamá?
138. H1: que no
139. E1: que no/que se portara bien y que no hablara con extraños

**Grupo I Transcripción N°5 (20100621100118): 3 a 4 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Carlos**

**H2: Marta**

**Fragmento 1: de 0113-0126**

113. H1: ¿qué hace ahí?
114. E1: yo creo/ tú qué crees
115. H1: nada
116. E1: pues que está- que está/ escondido
117. H1: no creo nada
118. E1: ¿no crees nada? (risas)//pero es que está- yo creo que sí- yo creo que está escondido porque llega caperucita/ y ¿qué quiere hacer con caperucita el lobo?
119. H2: pues/ comer lo/ un biscocho
120. E1: ¿comer un biscocho?/ yo creo- y el lobo qué quiere- a- quiere-¿que quiere comer el lobo?
121. H2: la mano
122. E1: ¡ah sí!/no un biscocho sino la mano/¿verdad?
123. H1: toda
124. E1: todo todo/¿y qué pasó aquí?/¿se la come?
125. H2: toda/y se la/sacó/ el (rey?)
126. E1: se la sacó el- el cazador

**Fragmento 2: de 0156-0166**

- 166 E1: y- y co-y -y porqué tiene la tripa gorda antes aquí/ como un gordo gordo
- 167 H1: porque
- 168 H2: porque
- 169 H1: porque tiene piedras

170 E1: ¡ah! pero antes de las piedras/¿qué ocurre con el lobo?/¿a quién se come el lobo?

171 H2: a-a-a caperucita roja

172 E1: ya/ y a quién mas

173 H1: mira el dedo

174 H2: y-y-y-y-y

175 E1: y a la buela

176 H2: [y/ a la buelita y al abuelo]

H1: [(hace un sonido bilabial) mira como aso yo]

### **Fragmento 3: de 167 a 180**

167. H1: mira como aso yo (lanza el libro sobre la mesa con los dedos)

168. E1: ¡ala! cómo haces/ *mira como aso yo*/ muy bien//pero/qué fuerte estás /  
tú/ ¿no?

169. H1: sí

170. E1: oye/y otra pregunta/ pero e-e- entonces- a ver-¿caperucita se ha por?

171. H2: yo tengo zapatillas nuevas

172. E1: ¿a ver?// ¡pero qué bonitas son!/uy qué suerte eh?/¿tú no?/¿no tienes  
zapatillas nuevas?//no hace falta ¿no? porque no están rotas/ están bien

173. H1: °(está bien)°

174. E1: está bien/pero una pregunta/ caperucita ¿se ha portado bien o se ha  
portado mal?

175. H1: bien

176. E1: ¿seguro?

177. H2: pero un poco mal

178. E1: ¿por qué? yo estoy de acuerdo con

179. H2: porque si/porque luego- luego/se ha costado con el lobo

180. E1: claaaro/¿y qué más?//¿os ha gustado el cuento?

## **GRUPO II TRANSCRIPCIÓN 1**

**Transcripción N°1 (20100617091840): 4 a 5 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Paula**

**H2: Lucas**

### **Fragmento 1: de 0026-0034**

26. H2: sí/pe-u-y como el lobo le ve- u-u- está corriendo caperucita

27. E1: mm

28. H1: ¿por qué?

29. E1: ¿está corriendo?/bueno yo creo que ahí caperucita [no le ha visto]

30. H2:[porque le ha visto]

31. E1: el lobo a caperucita sí pero caperucita al lobo/yo creo que no le ha visto/¿tú crees que sí?

32. H2: si

33. E1: ¿tú qué crees/paula?

H1: (se encoge de hombros)

34. E1: pues que no lo- no lo sabemos/ ¿a que no?/bueno y aquí/¿qué está pasando a caperucita?

### **Fragmento 2: de 0051-0064**

51. E1: ¡claro!/oye y ¿os acordáis porque se llama así/la niña?/ ¿porque se llama caperucita?

52. H1: porque tiene una capa aquí en el pelo

53. E1:¿y-y además quién se la habrá dado?

54. H2: la abuelita

55. H1: y también laa-la madre/porque la madre compra todo

56. E1: claro
57. H1: pero-pero es que la abuelita se la daa y- y ella se la compra/porque no puede andar tonta
58. E1: claro
59. H1: no puede andar tanto/porque si noo
60. E1: claro/ la abuelita esta viejita ¿no?/ está cansada/se cansa ¿verdad/ claro/sí
61. H2: como tú
62. E1: claro yo también/sí yo también me canso/¿por qué me canso yo?/¿lucas?
63. H2: porque tienes un bebé en la tripa
64. E1: ¡claro! jaja/ [¿vosotros tenéis más hermanitos?]
- H1: [por qué-por qué-porqué-porqué tienes un bebé en la tripa?]



**Grupo II Transcripción N°2 (20100617101800): 4 a 5 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Laura**

**H2: Enrique**

**Fragmento 1: de 0066-0074**

66. E1: sí/sí pero antes del lobo fijaos/que está la abuelita que le pre-que le regala a caperucita/que está muy contenta/qué le regala a caperucita/ ¿su?
67. H1: una chaqueta
68. H2: una chaqueta
69. E1: ¿que se llama?/¿una caperuza?/[roja ¿no?]
70. H1: [de caperucita roja]
71. E1: claaaro/por eso se llama caperucita roja/ ¡aah!/ y aquí/¿con quién está?
72. H1: con la- con la mamá/ para llevarle esa-esta cestita/de comida
73. H2: a la abuelita
74. E1: sííí

### **Fragmento 2: de 0102-0105**

102. E1: ¡aaaammm! / es verdad / pero / no se la coma / aquí / no se la come aquí / ¿por qué no se la come aquí?
103. H1: porque no está la abuelita / [y no se podía mover tanto]
- H2: [y dice el lobo / y dice el lobo]
104. H2: y dice el lobo *la fruta son-* y dice pas- y el pájaro se ríe / y dice el lobo / *las verduras son muy ricas*
105. E1: (se ríe) ¡es verdad! / porque como no consigue comer a caperucita / ¿verdad / ¿y qué más pasa? / ¿laura?

### **Fragmento 3: de 0237-0242:**

237. E1: ¡ah! / oye / ¿y qué queréis ser? / ¿qué querríais ser? / el lobo / caperucita / ¿el cazador? / ¿o la abuelita?
238. H1: yo quie-yoo-e-el cazador
239. E1: ¿ah sí? [anda laura]}
- E2: [¿por qué / por qué? ]
240. E1: ¿porqué? / qué bicha! / ¡qué lista!
241. H2: (señalando y acercándose a H1) porque-porque tú e- ¡tú eres chica!
242. E1: (risas) no importa / ¡puede ser una cazadora! / ¡ah que sí!
- H1: (asiente y sonríe)

### **Fragmento 4: de 0246-0265**

- 266 H2: a mí me ha gustadoo más el lobo
- 267 E1: ¿eh? / ¿el lobo?
- 268 H2: sí
- 269 E1: ¿y por qué?
- 270 E2: ¿qué hace el lobo?
- 271 H2: cuando (no) le comió a caperucita roja
- 272 E1: ¿cuándo le comió?
- 273 H2: (niega)
- 274 E1: cuando no le comió
- 275 H1: (señalando una imagen del libro) me gusta-me gusta estooo

276 E1 y E2: ¡aahh!  
277 E1: el cazador/ o sea que a ti te gusta el lobo?/para no comerte a caperucita  
278 H2: hm/ noo  
279 E1: (risa) ¡ah!/entonces/¿porqué te gustaría ser el lobo?  
280 H2: y también hay lobos buenos  
281 E1: ¡aah! para ser lobo bueno  
282 E2: ¿qué hacen los lobos buenos?/ ¿qué hacen?  
283 H2: no comen  
284 E2: no comen/ y  
285 E1: no se comen a caperucita ¿verdad?

**Grupo II Transcripción N°3 (20100616085311): 4 a 5 años**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Iñaqui**

**H2: Rut**

**Fragmento 1: de 0167-0181**

167. E2: ¡aha! / ¿y dónde se ha metido?  
168. H1: en [su cama]  
169. H2: [en su cama]  
170. E2: mm/¿y por qué se ha metido en?  
171. H1: es tan pequeña que  
172. E2: ¡eh! ¡se le salen los pies! ¡claro!  
173. E1: es tan pequeña que/se le salen los pies/¡sí señor!  
174. H2: pues/ le va´ver qu´es el lobo  
175. E1: va a ver que es el lobo/ u yu yui  
176. E2: ¡uy! verdad/ va a tener que esconder los pies el lobo/ (risa)/ o qué  
177. H2: porque se le asoma como  
178. H1: porque aquí se lo ve:/ de color gris/ y acá ya [((XXX)) (Se toca la garganta)]  
179. H2 [ (dice¿?) *que rara estás/ abuelita*  
180. E1: claro/ eso es lo que va a pasar aquí/ ¿verdad?  
181. H2: sí

**Fragmento 2: de 0185-0190**

185. H2: y ahora si/ está seria  
186. E1: ¿está seria?/ pues sí que está seria  
187. E2: ¿y porqué estará seria?  
188. H1: porque/ sabe que´s el lobo  
189. E2:¡aah!/au- ¡ah!  
190. E1: sí/ sí sí sí

**Fragmento 3: de 0252-0261**

252. E2: y la abuelita/ muy bien/ y entonces lo que ustedes decían/ qué deciden para- qué decide- ¿qué deciden hacer con el lobo?
253. H1: mm/ meterle
254. H2: cocerle
255. H1: cocerle/meterle
256. H2: piedras
257. H1: piedras
258. E2: ¿y por qué?
259. H2: para que no se dé cuenta que le han sacado a caperucita roja y a la buela
260. H1: y/ ay ay ay/ uuuuu (hace un giro con las manos)
261. E2: se va rodando cuando despierta

**Fragmento 4: de 0269-0275**

269. E2: si/ a ver/ qué personaje les ha gustado más?
270. H1: a mí el lobo
271. H2: y a mí caperucita
272. E2: y a ti/ ¿porqué te ha gustado el lobo?
273. H1: porque le cortaron la tripa
274. E2: porque le cortan la tripa/ te gusta el lobo
275. H1: si porque (XXX))

**Fragmento 5: de 0276-0279**

276. E2: y a ti porqué te ha gustado caperucita?
277. H2: porque tiene una caperuza roja
278. E2: te gusta cómo se vé?
279. H2: si

**Grupo II Transcripción N°4 (201006090511): 4 a 5 años**

**E1: Entrevistador**

**E2: Entrevistador**

**H1: Álvaro**

**H2: Alezna**

**Fragmento 1: De 0019-0027**

19. E1: claro// ¿yy? / ¿ahí qué ocurre?
20. H2: que su abuelita es- le está cociendo/ su caperuza
21. E1: claro/su caperuza roja favorita/ ¿no?
22. H2: sí
23. H1: sí
24. E1: y-y por- y- y qué pasa más/ a ver/ miren esa actitud (señala una imagen del libro)
25. H1: está muy contenta
26. E1: ¿está muy contenta?/ y ¿por qué?
27. H1: porque:/ le ha cosido la caperuza

**Fragmento 2: de 0186-0192**

186. E2: ¿le meten piedras al lobo?
187. E1: ¿por qué le hacen eso?
188. E2: ¿por qué le meten piedras al lobo?
189. H2: para que- para que no le coman
190. E1: claro/para que no vuelva a comer/¿verdad?/para que no [les vuelva a comer]
191. H1: [y le cosen]
192. E2: le cosen/bien

**Fragmento 3: de 0230-0235**

230. E2: °(si)/ pues qué- qué creen/ el lobo se ha portado bien o se ha portado mal

231. H1: bien  
232. H2: mal  
233. E2: ¿por qué?  
234. H2: porque ha comido a caperucita y a la abuleita  
235. E2: ah! por eso se ha portado mal/ Y caperucita/se ha portado bien o se ha portado mal

**Fragmento 4: de 0235-0243**

235. E2: ah! por eso se ha portado mal/ Y caperucita/se ha portado bien o se ha portado mal  
236. H1: bien  
237. H2: un poco bien  
238. E2: un poco bien/ ¿y otro poco?  
239. H2: regular  
240. E2: ¿por qué?  
241. H1: porque:/le dijo  
242. H2: porque no ha obedecido a su madre  
243. E2: por no haber obedecido a su madre/ ¿qué ibas a decir?

**Grupo II: Transcripción N°5 (20100616094540)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Ángel**

**H2: Paula**

**Fragmento 1: De 0078-0087**

78. E1: pues sí/ pero ¿cómo sabe dónde vive?  
79. H2: en la casa  
80. E1: y ¿cómo lo sabe el lobo?  
81. H2: porque/ está cerca  
82. E1: ah! vale/vale  
83. H1: y su casa está en el bosque  
84. E1: la de quién/¿la de la abuelita?  
85. H1: la de la abuela  
86. E1: claro  
87. H2: se la zampó de un bocadito y/ esperó a caperucita

**Fragmento 2: de 0112-0115**

112. E2: chicos/ y ¿por qué le pone piedras en la barriga?/¿el cazador?  
113. H1: por- para que/ crea que ya se la haya comido  
114. E1 y E2: ¡ah:!  
115. E1: es verdad/claro

**Fragmento 3: de 0122-0128**

122. E2: o sea/ ¿cómo se ha portado caperucita?  
123. H2: mal  
124. E1: ¿por qué desobedeció caperucita?/ nos estabas contando



- 125. H2: porque-porque-porque habló con un extraño
- 126. E2: ¡ah!
- 127. E1: mm
- 128. H1: caperucita roja

**Fragmento 4: de 0131-0147**

- 131. E1: oye/¿y quién queréis ser?/si pudieras elegir/ entre ser caperucita/el lobo/el cazador/la abuela/o la mamá/¿quién querríais ser?/paula
- 132. H2: yo/mm/la caperu-la caperucita
- 133. E1: ¿y por qué?
- 134. H2: porque sí
- 135. E1: vale/ y- y tú/¿quién querríais ser?
- 136. H1: el lobo
- 137. E2: (risas) ¿y por qué?
- 138. H2: PUES TE VAS RODANDO AL AGUA Y TE CAES
- 139. E2: (risas)
- 140. H1: mm
- 141. E1: (risas)
- 142. E2: ¿por qué quieres ser el lobo?/ ángel
- 143. H2: ee-el lobo es un tonto/al final pierde
- 144. E1: pero es verdad que es divertido también ser el lobo/¿eh?/ ¡a que sí ángel!
- 145. H1: sí
- 146. E2: es divertido
- 147. E1: pues sí

**Fragmento 5: de 0169-0182-**

- 169. E2: y la abuelita/ ¿qué tal?
- 170. H2: bien
- 171. H1: eh/bien
- 172. E2: ¿es buena?
- 173. H1: sí
- 174. H2: sí
- 175. E2: ¿qué cosas [buenas hace la abuelita?]
- 176. H2: [caperucita y la madre]

177. E2: ¿qué cosas buenas hace la abuelita?  
178. E1: ¿caperucita y la madre son buenas?/¿sí?  
179. H2: sí/ yy la abuelita  
180. E2: ¿qué cosas buenas hace la abuelita?  
181. H2: coser  
182. E2: coser/muy bien/¡qué buena!/¡claro!

**Fragmento 6: de 0182-0190**

182. E1: ángel/¿y qué gracia!/ así que a ti te gustó mucho el lobo del cuento/¿eh?  
183. H1: (asiente con la cabeza)  
184. H2: de-de-de la peli que ya hemos visto  
185. E1: de la peli  
186. H2: de- en-es en la otra clase  
187. E2: claro  
188. H2: porque canta una canción/divertida/¡a que sí!  
189. E2: sí/ y hace así (chasquea los dedos)/¡a que sí!  
190. H1: sí

### **GRUPO III TRANSCRIPCIÓN 1**

#### **Grupo III: Transcripción N° 1 (20100618090716)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Sara**

**H2: Rodrigo**

#### **Fragmento N° 1: De 0043-0046**

43. E1: ¡eso!/¡eso!/¿y qué pasó con el lobo?/¿qué hace aquí el lobo?/¿están-están enfadándose?
44. H1: no/el lobo le quiere comer/así que le miente y le dice *vé por ahí que es por el camino más corto*/el lobo-el lobo le miente/ y él se va por el camino corto
45. E1: ¿a ver?/ sí
46. H1: y-y la-y caperucita roja/como se-como es muy buena/le cree

#### **Fragmento N° 2: De 0091-0094**

91. E1: y una pregunta/¿y por qué/ el cazador va a la casa?
92. H1: porque oía muchos ronquidos y dice *esa no es la ´guelita*
93. E1: ¡aah!/¿sí?/¿tú crees rodrigo?/ ¿sí?
94. H2: (asiente con la cabeza)

#### **Fragmento N° 3: De 0116-0120**

116. E1: claro/¿y por- y porqué le hacen eso al lobo?/¿de ponerle piedras en la tripa y todo?
117. H1: para
118. H2: para que se crea que se las/ha comido
119. E1: claro y además/para castigarle ¿no?/porque se ha portado mal/ ¿a que si?
120. H2: si

**Fragmento N° 4: 0132-0138**

132. E1: ¡aah!/¡uy!/pues menos mal que habló caperucita ¿verdad?/si no imagínate/y ahora ¿qué más ocurre?/le han cosido/¿quién está cosiendo?
133. H1: la abuelita
134. E1: ah!/y por qué cose ella y no el cazador?
135. H1: porquee/la abuelita cose mejor (se cruza de brazos)
136. E1: ¿si?/claro/como le hizo laa-la
137. H2: la capa de caperucita
138. E1: claro la caperucita roja/¿verdad?/claro/yy/entonces ya después/ pasó que luego ya se fue al-al/se cayó

**Corpus III: Transcripción N° 2 (20100618095307)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Jorge**

**H2: Paloma**

**Fragmento N° 1: De 0059-0062**

59. E1: ¿y por-porqué se la lleva?/¿no me entero yo!/¿porqué le lleva una cestita a la abuelita?  
60. H1: porque está malita  
61. H2: [porque está malita]  
62. E1: ah!/ah! vale/ya lo entiendo/vale vale/y entonces ¿qué ocurre con/caperucita?

**Fragmento N° 2: De 0158-0162**

158. E1: muy bien/¿quién queréis ser?/¿el lobo/caperucita/o el-o el cazador?  
159. H2: yo el- capeerucita  
160. E1: ¿por qué?  
161. H2: porquee/(me)gusta más  
162. E1: pero ¿por qué te gusta más?/¿te gusta portarte bien?  
163. H2: sí

**Fragmento N° 3: De 0164-0169**

164. E1: ¿y tú quién quieres ser?  
165. H1: puees/ eh  
166. E1: ¿el lobo?/¿o ca- el cazador?  
167. H1: el cazador  
168. E1: ¿el cazador?  
169. H1: porque ayuda a los demás/ y a/y a mí me gusta ayudar

**Corpus III: Transcripción N° 3 (20100618093803)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Hugo**

**H2: Natalia**

**Fragmento N° 1: De 065-068:**

- 65. E1: ¿y por qué no le tiene miedo al lobo caperucita?
- 66. H1: porque/ es simpático
- 67. H2: porque/ es simpático
- 68. E1: ah/claro/ claro que sí

**Fragmento N° 2: De 0090-0096**

- 90. E1: ¿y cómo sabe dónde vive la abuelita?
- 91. H1: porque/ se lo ha dicho caperucita
- 92. H2: [cita]
- 93. E1: anda:/y por qué// ¡claro!/por eso le decía su mamá que-que no hablara con extraños/  
¿verdad?/ ahora le ha contado al lobo donde vive su abuelita y va para allá/ y mientras  
¿caperucita?
- 94. H1: coge flores
- 95. E1: madre mía/ se distrae ¿verdad?

**Fragmento N° 3: De 0125-0137**

- 125. E1: Y ahí qué hace- que hace el lobo ahí?
- 126. H1: eh
- 127. H2: se está disfrazando/ de la abuelita´
- 128. H1: haciéndose pasar por la abuelita
- 129. E1: haciéndose pasar de la abuelita/claro
- 130. H2: y se está disfrazando de abuelita
- 131. H1: para comer a caperucita

132. E1: ah pero/ ¿necesitas disfrazarte para comerte a alguien?  
 133. H1: no  
 134. H2: no  
 135. E1: ¿y para qué lo hace entonces?  
 136. H1: para engañarla  
 137. E1: ¡Ah! ¡Qué listo el lobo, ¿verdad?

**Fragmento N° 4: De 0158-0162**

158. E1: Porque el lobo ¿se ha portado bien o mal?  
 159. H2: mal  
 160. H1: mal  
 161. E1: ¿por qué?  
 162. H1: porque se ha comido a caperucita y a la abuelita  
 163. E1: yaa

**Fragmento N° 5: De 0164-0168**

164. E1: ¿quién le cose?  
 165. H2: la abuela  
 166. E1: ¿por qué no le cose el cazador que es el que le ha abierto la tripita?  
 167. H1: porque no sabe coser  
 168. E1: ah! claro/los cazadores no cosen

**Fragmento N° 6: DE: 0189-0199**

189. E1: Oye y quién os gustaría ser?/quién os gusta más de todos?  
 190. H1: yo el lobo  
 191. H2: yo noo  
 192. E1: ¿No?/ ¿y a ti?  
 193. H2: yo el cazador  
 194. H1: yo a nadie  
 195. E1: (Risas) ¿porqué?  
 196. H1: porque a mí ni me gusta  
 197. E1: ¿no os gusta caperucita/el cuento?/¿no?  
 198. H2: a mí, nada más que me gusta la tele/pero este cuento no

**Corpus III: Transcripción N° 4 (20100618100750)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Beatriz**

**H2: José**

**Fragmento N°1: De 073-075:**

73. E1: ¿y por qué está tan contenta de ver al lobo?/ yo veo un lobo y me muero del susto!

74. H2: pues porque- e- porque/ como no ha visto un lobo nunca/ entonces/ el lobo se pregunta  
- eee

75. E1: ya/ ya ya ya ya/ como no- como no conocía a los lobos/ vio a este por primera vez y  
dijo *uy! pues qué simpático este lobo/ ¿no?/ ¿puede ser?*

**Fragmento N° 2: De 0090-0094**

90. E1: oye y los lobos?/ vamos a volver con nuestro lobo/ ¿nos da miedo o no nos da miedo?

91. H1: no

92. E1: ¿por qué no nos da miedo?

93. H1: porque es de dibujo

94. E1: es de dibujo/vale

**Fragmento N°3: De 00180-00187**

180. E1: Y entonces/caperucita ¿se ha portado bien o mal?

181. H1: eh/ así así

182. E1: así así/ regulín regulán yo diría/ mal/ pero bueno porque como no es  
mala/¿verdad?/pues regulín regulán//y ¿porqué?

183. H1: porque se ha salido del camino principal y y

184. H2: y no le ha hecho caso a su mamá/ como va distraída

185. E1: claro/ sí

186. H1: y como no había visto nunca a un lobo

187. E1: No había visto nunca al lobo/pobrecita/ no sabía que el lobo iba a ser  
malo/¿verdad?



**Fragmento N°4: De: 00192-200**

192. E1: y/ vosotros qué querríais ser?
193. H1: yo el cazadooooor
194. H2: yo la abuelita
195. E1: anda la ^buelita/¡mira!/ y porqué Beatriz?
196. H2: porque al final le cosió
197. E1: ah!/ ¿y tú por qué quieres ser el cazador?
198. H1: porque tuvo la idea de que/caperucita traiga las-las piedras y/ salvó a la abuelita  
y a caperucita
199. E1: (Risas) verdad/ ¡qué listo el cazador!

**Grupo III Transcripción N° 5 (20100618092241)**

**E1: Entrevistador 1**

**E2: Entrevistador 2**

**H1: Delia (5)**

**H2: David (6)**

**Fragmento N°1: De 080-087**

80.E1: sin embargo/ yo no veo/ cómo esta- esta caperucita/ como está con el lobo// ¿está contenta?/ ¿está llorando?

81.H1: Esta contenta

82.H2: porque cree/ porque le está mintiendo

83.E1: aahh!

84.H1: es que/ cree que no le va a hacer nada

85.H2: pero sí le va

86.H1: Cree que va / a ir por ahí caperucita/ por ahí no/ y no le van a decir nada

87.E1: ah! No me digas!/

**Fragmento 2: De 090-094**

90. H1: y entonces él se fue/ y la engañó/ como ella estaba/ mirando para abajo/ él se fue para allá/ y sin darse cuenta caperucita/ se fue a casa de su abuelita

91. E1: claro!

92. H1: porque como [va perdiendo el tiempo en esto]

93. H2: [¡Noo! ]

94. H2: es que le dijo *adiós caperucita/* y ella/ *adiós lobo*

**Fragmento 3: de 135-139**

135. H1: ¡y se la comió!

136. E1: vaya sorpresa que le ha dado ¿eh?

137. H1: pero es que se tenía que dar cuenta/ mírale la cara

138. E1: (Risa) pero es que a lo mejor estaba oscuro/ ¿te imaginas?  
139. H1: ¡pues qué miedo!

#### **Fragmento 4: de 160-176**

160. E1: Quién es malo?  
161. H1 y H2: el lobo  
162. E1: es lobo es malo/ ¿porqué?  
163. H1: porque quería comer a caperucita y a la abuelita/ y eso es lo que hizo/ se la comió  
164. E1: Claro/ ¿y?  
165. H2: y- y después el cazador  
166. E1: El cazador es bueno o es malo?  
167. H1 y H2: ¡es bueno! (sonríen)  
168. E1: aah!  
169. H1: porque les ayudó a salir  
170. E1: vale/ es que como tiene escopeta/ yo pensé que podría ser malo  
171. H1 y H2: (risas)  
172. H1: es para /los animales malos  
173. E1: ah! Vale/ ¿y por qué no le disparó al lobo?/ que es más rápido que cortarle la  
174. H1: [porque en vez de matarle] pues hizo un plan/ para que él creía/ que no había puesto nada/ pues se fue a beber agua/ porque/ de tanto comer tenía sed y al beber/ así se cayó  
175. H2: [no es que se cayó al]  
176. E1: ah! claro claro

#### **Fragmento 5:180-184**

180. E1: y qué más?/ bueno/ caperucita es buena o es mala?  
181. H1 y H2: es buena (risas)  
182. E1: ¿es buena?/ ¿pero se porta bien o mal?  
183. H2: mm/ se portóoo/[regulín]  
184. H1: H2: [ese día]/ regulín / porque se salió del / camino principal

## ANEXO 5

### CUADRO RESUMEN CODIFICACIÓN ACTOS DE HABLA Y PROPIEDADES/FUNCIÓN ARGUMENTATIVA

1 Codificación Actos de habla		
A de H	Tipo de Acto de Habla	Codificación
<b>Directivo</b>		
	Directivo, pregunta abierta	D-PAb
	Directivo, vocativo	D- Voc
	Directivo, pregunta cerrada	D-PCe
	Directivo, pregunta Incompleta	D-PInc
	Directivo solicitud	D-Sol
	Directivo, pregunta con alternativa	D-PAlt
	Directivo, pregunta con alternativa falsa	D-PFa
	Directivo, orden	D-Or
	Directivo, sugerir	D-Sug
	Directivo, animar	D-Ani
	Directivo, invitar	D-Inv
	Directivo, advertir	D-Adv
<b>Asertivo</b>		
	Asertivo, narrar	A-Narr
	Asertivo, afirmar	A-Af
	Asertivo, justificar	A-Jus
	Asertivo, dudar	A-Du
	Asertivo, finalizar	A-Fin
	Asertivo, contraponer	A-Contr
	Asertivo, amplificar	A-Amp
	Asertivo, rectificar	A-Rec
	Asertivo, anunciar	A-Anu
	Asertivo, intentar responder	A-IRes
	Asertivo, completar respuesta	A-CRes
	Asertivo, acordar	A-Aco
	Asertivo, responder	A-Res
	Asertivo, describir	A-Desc
	Asertivo, dar alternativa	A-Alt
	Asertivo reafirmar	A-Reaf
	Asertivo, completar justificación	A-CJus
	Asertivo, intento de justificación	A-IJus
	Asertivo, intentar afirmar	A-IAf
	Asertivo, comparar	A-Com
	Asertivo, completar afirmación	A-CAf
	Asertivo, parafrasear	A-Par

	Asertivo, reelaborar afirmación	A-ReAf
	Asertivo, explicar	A-Exp
	Asertivo, repetir	A-Rep
	Asertivo, citar	A-Cit
	Asertivo, aclarar	A-Acl
	Asertivo, negar	A-Neg
	Asertivo, corregir	A-Corr
<b>Expresivo</b>		
	Expresivo, refuerzo positivo	E-Rp
	Expresivo, desafiar	E-Desaf
	Expresivo, alegrarse	E-Ale
	Expresivo, exclamar	E-Exc
	Expresivo, reír	E-Ri
	Expresivo, desear	E-Des
	Expresivo, inquietud	E-Inq
	Expresivo, preferir	E-Pref
	Expresivo, dudar	E-Du
	Expresivo, sorpresa	E-Sor
	Expresivo, imitar	E-Imi
	Expresivo, acordar	E-Aco
	Expresivo, gustar	E-Gus
	Expresivo, alabar	E-Ala
	Expresivo, animar	A-Ani
	Expresivo, felicitar	E-Fel
	Expresivo, agradecer	E-Agr
	Expresivo, quejarse	E-Quej
	Expresivo, exagerar	E-Exa
<b>Compromisorio</b>	Compromisorio, promesa	C-Pro
<b>2 Codificación de Propiedad argumentativa y funciones intra-propiedades</b>		
<b>Propiedad</b>	<b>Propiedad/función</b>	<b>Codificación</b>
<b>Dialéctica</b>		
	Dialéctica, hacer avanzar una razón	D-HAR
	Dialéctica, hacer avanzar una afirmación de referencia	A-HAAfRef
	Dialéctica, hacer avanzar afirmación	D-HAAf
	Dialéctica, convertir una afirmación en afirmación de referencia	D-CAfenAfRef
	Dialéctica, hacer completar afirmación	D-HCAf
	Dialéctica, cuestionar afirmación de referencia	D-CuAfRef
	Dialéctica, cuestionar razón	D-CUR
	Dialéctica, cuestionar cualificador	D-CUQ
	Dialéctica, finalizar diálogo	D-FD
<b>Retórica</b>		

	Retórica, cortesía atenuadora, Acto amenazador imagen negativa oyente+ atenuación con cortesía negativa1: <i>sea convencionalmente indirecto</i>	R-CA-AAINO-CN1
	Retórica, cortesía atenuadora, AAINO, CN1: sea convencionalmente indirecto y CE2, dé pistas	R-CA-AAINO-CN1 y CE2
	Retórica, trabajo imagen propia, cortesía positiva, CP15, cooperar.	R-TIP-CP15
	Retórica, trabajo imagen propia, autoimagen: gustos	R-TIP-AI-gustos
	Retórica: trabajo imagen propia, cortesía, CP5: busque acuerdo	R-TIP-CP5
	Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 1: atiende al oyente	R-TIP-CP1
	Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 2:exagere interés, aprobación, simpatía por O	R- TIP-CP2
	Retórica, trabajo de la imagen propia cortesía positiva 13: dé (o pida) razones	R-TIP-CP13
	Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 8:bromea	R-TIP-CP8
	Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía positiva 10: prometa	R-TIP-CP10
	Retórica, Cortesía atenuadora acto amenaza de imagen positiva del oyente, cortesía negativa 1, sea indirecto	R-CA-AAIPO-CN1
	Retórica, trabajo de la imagen propia, cortesía encubierta 2, dé pistas	R-TIP-CE2
	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: <i>humildad</i>	R-TIP-AI-Hum
	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: <i>Nos portamos bien</i>	R-TIP-AI-portarse bien
	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: <i>Mis gustos</i>	R-TIP-AI-gustos
	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: <i>Yo soy capaz de esto</i>	R-TIP-AI- soy capaz
	Retórica, Trabajo de la imagen propia, actividad de autoimagen: <i>yo soy la que pregunta</i>	R-TIP-AI- yo pregunto
	Acto amenazador imagen negativa del oyente, sin atenuación	AAINOSA
	Acto amenazador imagen positiva del oyente, sin atenuación	AAIPOSA
<b>Lógica</b>		
	Lógica, afirmar razón	L-AR
	Lógica, reafirmar razón	L-ReafR
	Lógica, intentar afirmar razón	L-IAR
	Lógica, completar razón	L-CR

	Lógica, afirmar referente	L-AfRef
	Lógica, aceptar afirmación	L-AcAf
	Lógica, completar afirmación de referencia	L-CAfRef
	Lógica, reafirmar referencia	L-ReafRef
	Lógica, avanzar afirmación	L-AAf
	Lógica, avanzar objeción a afirmación de referencia	L-AObAfRef
	Lógica, afirmar respaldo	L-AfRes
	Lógica, intento de afirmar respaldo	L-IAfRes
	Lógica, explicitar razón	L-ER